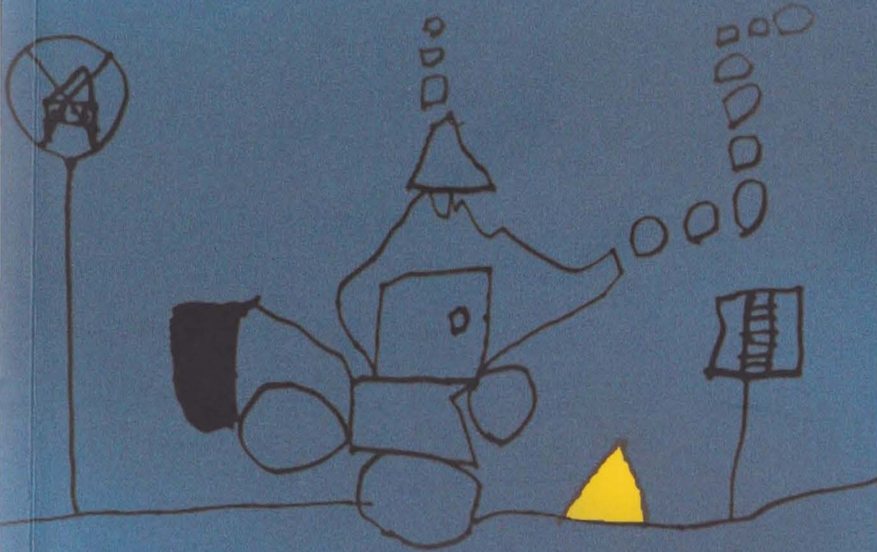
JEAN PIAGET

Çocuğun Gözüyle Dünya



DOST

3. Baskı

Çocuğun Gözüyle Dünya

Jean Piaget
(1896-1980)

Gelişim psikolojisi alanındaki çalışmalarıyla tanınmış İsviçreli yapısalcı bilgin ve düşünür. Neuchâtel Üniversitesi'nde zooloji alanında eğitim gördü. Zürih'e giderek Jung ve Bleuler ile biyoloji ve epistemoloji alanında çalıştı. 1921'de Cenevre'deki J. J. Rousseau Enstitüsü'nün başına geçti. 1926-29 arasında Neuchâtel Üniversitesi'nde ders verdi. Fransız Paul Fraisse ve ABD'li Noam Chomsky gibi alanının önemli düşünürleriyle ortak çalışmalar gerçekleştiren Piaget'in diğer yapıtları arasında *Le langage et la pensée chez l'enfant* (1923), *Le jugement et le raisonement chez l'enfant* (1924), *Le structuralisme* (1968) ve *L'epistémologie génétique* (1970) sayılabilir.

D

İsmail Yerguz

İstanbul'da doğan İsmail Yerguz, İstanbul Üniversitesi Edebiyat Fakültesi Fransız Dili ve Edebiyatı Bölümü'nü bitirdi. Bir süre aynı bölümde öğretim görevlisi olarak çalıştıktan sonra kimi yayın organlarında çevirmen, düzeltmen, yayın sorumlusu olarak görev aldı. Çeşitli süreli yayınlarda yazıları yayınlandı. Başta Balzac, Breton, Vian, Gary, Perec olmak üzere onlarca Fransız yazarın yapıtını Türkçe'ye çeviren Yerguz, yıllardır bu alandaki özellikli ve titiz çabasıyla yazın hayatını zenginleştirmeyi ve çeviri disiplinine destek vermeyi sürdürüyor.

Piaget, Jean
Çocuğun Gözüyle Dünya
ISBN 978-975-298-185-0 / Dost Kitabevi Yayınları
Aralık 2013, Ankara, 336 sayfa
Psikoloji-Çocuk Psikolojisi-Gelişimbilim-İsim Dizini

Çocuğun Gözüyle Dünya

Jean Piaget

DOST
kitabevi

ISBN 978-975-298-185-0

La représentation du monde chez l'enfant
JEAN PIAGET

© Presses Universitaires de France, 1947

Bu kitabın Türkçe yayın hakları
Dost Kitabevi Yayınları'na aittir.
Birinci Baskı, Eylül 2005, Ankara
İkinci Baskı, Ekim 2010, Ankara
Üçüncü Baskı, Aralık 2013, Ankara

Fransızcadan Çeviren, İsmail Yerguz

Teknik Hazırlık, Mehmet Dirican - Dost İTB

Baskı ve cilt, Pelin Ofset Ltd. Şti.;
İvedik Organize Sanayi Bölgesi, Matbaacılar Sitesi
588. Sokak No: 28-30, Yenimahalle / Ankara
Tel: (0312) 395 25 80-81 • Fax: (0312) 395 2584

Dost Kitabevi Yayınları
Paris Caddesi No: 76/7 Kavaklıdere 06680, Ankara
Tel: (0312) 435 93 70 • Fax: (0312) 435 79 02
www.dostyayinevi.com • bilgi@dostyayinevi.com

İçindekiler

Giriş:
Sorunlar ve Yöntemler

İrdelemek istediğimiz sorun çocuk psikolojisinin en önemli ama aynı zamanda en zor sorunlarından biridir: Çocuklar farklı zihinsel gelişim evrelerinde kendiliğinden bir yolla dünyayı nasıl tasarlar? Bu sorunun iki temel özelliği vardır. Bir yanda çocuk düşüncesinin özel koşulları: Bu düşüncenin temelini oluşturan gerçeklik düzlemleri nelerdir? Bir başka deyişle, çocuk, yetişkin insan gibi gerçek dünyaya inanır mı ve bu inancı oyununun ya da imgeleminin farklı hayallerinden ayırır mı? Çocuk dış dünyayı bir iç ya da öznel dünyadan hangi ölçüde ayırır ve onun dünyasındaki ben ve nesnel gerçeklik arasında ne gibi kopukluklar vardır? Bu sorunların tümü bir ilk soruna götürür: Çocukta "gerçeklik" sorunu.

İkinci temel sorun da buna bağlıdır: Çocukta ifade sorunu. Çocuk neden ve kural kavramlarını nasıl kullanır? Çocuk nedenselliğinin yapısı nedir? İlkel insanlarda ifade, bilim dünyasında ifade ve çeşitli felsefi ifade tipleri incelenmiştir. Çocukta özgün bir ifade tipi var mıdır? İkinci bir sorun oluşturan bir yığın soru: Çocuk "nedenselliği" sorunu. Biz bu yapıtta ve daha sonraki başka bir yapıtta (*La causalité physique chez l'en-*

fant) çocuktaki gerçekliği ve nedenselliği irdelemek istiyoruz. Bu sorunların daha önceki bir yapıtta[1] irdelediğimiz sorunlardan çok farklı olduğu hemen anlaşılacaktır. O yapıtta çocuk düşüncesinin biçim ve işleyişinin çözümlemesini sunmaya çalışırken, burada bunların içeriğinin çözümlemesini ele alıyoruz. İki sorun birbirine çok yakındır ama birbirlerinden de kolayca ayrılabilir. Bununla birlikte, çocuk düşüncesinin biçimi ve işleyişi çocuğun kendi yaşıtları ya da yetişkinlerle ilişki kurmasıyla anlaşılır: Dışarıdan gözlemlenebilen bir toplumsal davranış biçimidir. Buna karşılık, içerik çocuklara göre ve tasarım nesnelerine göre anlaşılabilir ya da anlaşılamaz. Bir iç inançlar sistemidir ve bunları yakalayabilmek için özel bir teknik gereklidir. Özellikle de çocuğun kendisinin bilincinde olmadığı ve hiç söz etmediği bir zihinsel eğilim, yönelim sistemidir.

Dolayısıyla, her şeyden önce, çocuk inançlarının irdelenmesi için yararlanmayı düşündüğümüz yöntemler konusunda anlaşmak sadece yararlı değil, gereklidir. Çocukların mantığını yargılayabilmek için çoğu zaman onlarla konuşmak yeterlidir. İnançlarını yargılamak içinse hemen zor ve zahmetli olduğunu itiraf ettiğimiz özel bir yöntem gereklidir ve bu yöntem en azından bir ya da iki yıllık bir çalışma gerektirir. Klinik deneyimi olan psikiyatrlar bunun nedenini hemen anlayacaklardır. Çocuğun konuşmalarını doğru biçimde değerlendirebilmek için gerçekten titiz önlemler almak gerekir. Biz, her şeyden önce, bu önlemlerle ilgili olarak bir şeyler söylemek istiyoruz çünkü bunlardan habersiz olan okuyucu ilerideki sayfalarda söylenecek olanları tamamen yanlış anlayabilir; özellikle de, umut ettiğimiz gibi, bizim deneyimlerimizi yineleyip doğrulamak isterse tamamen saptırabilir onları.

1. TESTLER YÖNTEMİ, DOĞRUDAN GÖZLEM VE KLİNİK YÖNTEM. – Bizi ilgilendiren sorunu çözmek için yararlanmayı düşündüğümüz ilk yöntem çocuğu şu iki koşulu karşılayacak biçimde düzenlenmiş deneylere tabi tutmaya yönelik "testler" yöntemidir: Bir yandan, sorun bütün çocuklar için aynıdır ve aynı koşullarda ortaya çıkar; öte yandan, çocukların verdiği yanıtlar, bunları nitelik ya da nicelik açısından karşılaştırma olanağı veren bir barem ya da ölçüye bağlanır. Çocuk-

1) *Etudes sur la logique de l'enfant: vol. I: Le langage et la pensée chez l'enfant* (L.P. biçiminde belirteceğiz); *vol. II: Le jugement et le raisonnement chez l'enfant* (J.R. biçiminde belirteceğiz). Neuchâtel ve Paris, Delachaux & Niestlé, 1923 ve 1924.

ların bireysel teşhisi için bu yöntemlerin yararı tartışılmazdır. Genel psikoloji için, elde edilen istatistikler çoğu zaman yararlı bilgiler verir. Ama bizi ilgilendiren sorunlar konusunda bu testlerin iki önemli sakıncası olduğunu söylemek mümkündür. Bunlardan birincisi elde edilen sonuçların yeterli bir analizini sağlayamamasıdır. Sürekli aynı koşulların devreye sokulmasıyla pratikte ilginç ama –elde yeterli bağlam olmadığından– teoride çoğu zaman yararlanılamayan somut sonuçlar elde edilebilir. Ama hiç önemli değildir bu, çünkü çalışarak, testlerin belli bir psikolojik davranışın bütün unsurlarını çözebilecek derecede çeşitlendirilebildiği fark edilir. Bizi ilgilendiren araştırmalar bağlamında testin en zayıf noktası kendisine soru sorulan çocuğun düşüncesini saptırması ya da en azından saptırma riski taşımasıdır. Sözgelimi çocuğun yıldızların hareketini nasıl algıladığını anlamaya çalışıyoruz. "Güneşi hareket ettiren nedir?" sorusunu soruyoruz. Çocuk da sözgelimi "güneşi Tanrı itiyor" ya da "güneşi rüzgâr itiyor" gibi bir yanıt vermiş olsun bize. Burada, uydurma, yani çocukların bir soruya cevap verme konusunda sıkıldıklarında mit icat etme eğiliminden gelse de, ihmal edilmemesi gereken sonuçlar çıkar ortaya. Ama her yaştan bütün çocuklar testten geçirilseler de pek fazla bir ilerleme sağlanamaz; çünkü, mümkündür ki, çocuklar herhangi bir soruyu aynı biçimde sormaz ve hatta hiç sormayabilir. Büyük olasılıkla çocuk güneşi kendiliğinden hareket eden canlı bir varlık gibi algılayabilir. "Güneşi hareket ettiren nedir?" sorusu sorulduğunda anında bir dış etkinlik akla gelir. "Güneş nasıl ilerler?" sorusu sorulduğunda, belki de tersine, gene olmayan bir "nasıl" kaygısı düşündürülür ve başka mitlerin yolu açılır: "Güneş, üflenerek ilerletilir", "hararetle hareket eder", "yuvarlanır" vb. Bu zorluklardan sıyrılabilmenin tek yolu soruları çeşitlendirmek, karşı düşünceler getirebilmektir; kısacası hiç değişmeyen sorulardan vazgeçmek gerekir.

Zihinsel patoloji bağlamında da aynı şey söz konusudur. Erken bunayan biri genellikle çok ünlü bir aileden geldiğine inansa da babasının kim olduğunu söyleyebilecek kadar açık seçik düşüncelere sahiptir. Ama asıl sorun, sorunun zihninde nasıl ortaya çıktığı ve çıkıp çıkmadığıdır. Klinik sanatı yanıt verdirmek değil, serbestçe konuşturmak ve doğal eğilimleri –kanalize etmek ve engellemek yerine– keşfetmektir. Bağlamdan soyutlamak yerine her türlü belirtiyi zihinsel bir bağlama yerleştirmektir.

Kısaca söylemek gerekirse, test birçok bakımdan yararlıdır. Ama bizim amaçlarımız bağlamında çocuğun zihinsel gelişmesini saptırarak

hedefleri de saptırma riski taşır. Esas sorunları, doğal yararları ve özgün girişimleri ıskalama riskini doğurur.

Dolayısıyla, biz doğrudan gözleme başvuracağız gene. Çocuk düşüncesiyle ilgili her türlü araştırma gözlemden hareket etmelidir ve bu gözlemin esinleyebildiği deneyimlerin denetlenebilmesi amacıyla gene gözleme dönmelidir. Bununla birlikte, araştırmamızda ele alacağımız sorunlarla ilgili olarak gözlem bize çok önemli bir belge kaynağı sunar. Bu, çocukların spontan sorularının irdelenmesidir. Sorularının içeriğinin ayrıntılı biçimde incelenmesi farklı yaştaki çocukların ilgilerini ortaya çıkarır ve çocuğun hiç aklımıza gelmemiş ya da aynı biçimde düşünmediğimiz bir yığın sorununu daha açığa çıkaracaktır. Özellikle sorularının biçiminin incelenmesi çocukların buldukları örtük çözümlerin neler olduğunu gösterir, çünkü hemen hemen her sorunun çözümü sorulma biçimindedir. Sözgelimi bir çocuk "güneşi yapan kimdir?" diye bir soru sorduğunda, çok büyük olasılıkla güneşi üretici bir etkinlik gibi kavramıştır. Ya da çocuk niçin biri büyük biri küçük iki adet Salève olduğunu, niçin iki Cervin olmadığını sorduğunda, çok büyük olasılıkla, dağların her türlü rastlantısallığın dışında bir plana göre düzenlenmiş olduğunu düşünmüştür.

Ve işte yöntemimizin ilk kuralını koyabilme noktasına gelmiş bulunuyoruz. Çocukların herhangi bir açıklama öbeği üstünde araştırma yapıldığında, araştırmayı yönlendirebilmek için aynı yaştaki ya da daha küçük yaştaki çocukların bazı spontan sorularından hareket etmek ve bu soruların biçimini özne olarak kullanılacak çocuklara sorulacak sorulara uygulamak önemlidir. Bir araştırmanın sonuçlarından bir ders çıkarmak istendiğinde, çocukların spontan sorularını irdeleyerek bir karşı-çözümleme aramak özellikle önemlidir. Buna göre, çocukların gerçekleştirdikleri varsayılan tasarımların sordukları sorulara ve bu soruları sorma biçimine denk düşüp düşmediği anlaşılır.

Bir örnek verelim. Biz bu kitapta çocuk animizmini inceleyeceğiz ve göreceğiz ki çocuklara güneşin vb. canlı olup olmadığı, bilgileri ve duyguları vb. olup olmadığı sorulduğunda, belli yaştakiler olumlu yanıt vereceklerdir. Ama bu spontan bir düşünce midir ya da soru sorma sırasında doğrudan ya da dolaylı biçimde düşünülmüş bir yanıt mıdır? Bu amaçla, çocuk soruları derlemelerinde benzer bir olgunun bulunup bulunmadığı araştırılır; sözgelimi altı buçuk yaşındaki bir çocuğun, Del'in (bkz. *L.P.* böl. I, §8) kadın gözlemciye doğru yuvarlanan bir bilye gördüğünde spontan olarak şu soruyu sorduğu anlaşılmıştır: "*Sizin orada olduğunuzu*

biliyor mu?" Aynı zamanda, şu da anlaşılmıştır ki, Del sözgelimi yaprak gibi bir nesnenin ölü ya da canlı oluğunu anlayabilmek için de bir yığın soru sormuştur. Ve Del, ölü yaprakların tartışmaya gerek bırakmayacak biçimde ölü oldukları kesinlemesine karşı da "*Ama rüzgârla birlikte kımıldıyorlar!*" (*a.g.y.*, §8) yanıtını vermiştir. Dolayısıyla, öyle çocuklar vardır ki soru sorma biçimleriyle yaşam ve hareketi özdeşleştirirler sanki. Bu olgular gösteriyor ki, (Del örneğindeki gibi hareket halindeki bir cismin "ilerlediğinin "bilincinde olup olmadığı" sorularak) animizm konusunda belli bir biçimde gerçekleştirilen bir anket yapay değildir, yaşam ve hareketin özdeşleştirilmesi çocuktaki spontan bir şeye denk düşer.

Ama doğrudan gözlem gerekliliği irdelendiğinde, bundan yararlanmanın önünde ne kadar çok engel bulunduğu anlaşılır. Doğrudan gözlem yöntemi çok zahmetli bir iştir ve bu yöntemde sonuçların niceliğinin güvencesi niteliklerinin zararıyla mümkün olabilir ancak (gerçekten de, aynı koşullarda çok sayıda çocuğu gözlemlemek mümkün değildir); üstelik bazı sistematik sakıncalar da vardır. Belli başlı iki sakıncaya bir göz atalım.

Her şeyden önce, çocuğun entelektüel benmerkezciliği çocuğu doğrudan gözlemle, yani gözlenen çocuğa hiç soru sormadan onu tanımak isteyen kimsenin önünde ciddi bir engel oluşturur. Gerçekten, başka bir yerde (*L.P.*, böl. I-III) göstermeye çalıştığımız gibi, çocuk düşüncelerini aktarmak isterken spontan davranmaz ya da bu bağlamdaki başarısı spontan değildir. Ya emsallerinin arasındadır ve konuşma doğrudan eylemlere ve oyuna bağlıdır, eylemden bağımsız olan düşüncenin özüyle ilgili değildir, bir yetişkinin etkinliğinin ya da doğanın seyredilmesiyle gelişir. Dolayısıyla, dış dünyayı tasarlama ve fiziksel nedensellik çocuğun ilgi alanından tümüyle soyutlanmış gibidir. Ya da çocuk yetişkinler arasındadır ve bu durumda sürekli soru sorar ve kendi kendine cevap vermez. Cevap vermez çünkü her şeyden önce bu cevapları herkesin bildiğini sanır, ayrıca utanır, sıkılır, yanlış bir şey söylemekten korkar, düşkırıklığına uğramaktan korkar. Özellikle cevap vermek istemez çünkü bunlar kendisine aittir, onundur, çok doğaldır bu cevaplar ona göre, farklı cevaplar kesinlikle mümkün değildir. Kısacası, sözlerle açıklanabilecek şeyler bile genellikle örtük kalır ve cevabı da çok basittir bunun: Çünkü çocuk düşüncesi bizim düşüncemiz gibi sosyalleşmemiştir. Ama hiç değilse bir iç dil aracılığıyla ifade edilebilecek düşüncelerin yanında, çocuğu –kendisiyle hiç konuşmadan– sadece gözlemlemeye kalkıştığımızda bilmediğimiz, tanımadığımız ne kadar çok ifade edilmeyen düşünce vardır kim

bilir? İfade edilmeyen düşünceler deyince zihinsel durumları, senkretik, görsel ya da motor şemaları, çocukla konuştuğumuzda var olduğunu hissettiğimiz tüm ön ilişkileri anlıyoruz. Her şeyden önce bilinmesi gereken bu ön ilişkilerdir ve bunları ortaya çıkarabilmek için özel yöntemlerden yararlanmak gerekir.

Doğrudan gözlemin ikinci sistematik sakıncası çocukta oyunla inancın birbirinden ayrılmasının zorluğunda yatar. Etrafta kimsenin olmadığını sanan bir çocuk bir silindire soruyor: "Kocaman taşları ezdin, değil mi?" Oynuyor mu, makineyi gerçekten kişileştiriyor mu? Bu durumda bu soruyu cevaplamak mümkün değildir çünkü çok özel bir durumdur bu. Basit gözlemin inançla hayali birbirinden ayırabilmesi mümkün değildir. İleride göreceğimiz gibi, bu bağlamda ölçütler sadece sonuçların çeşitliliğine ve bireysel tepkilerin karşılaştırılmasına dayanır.

Dolayısıyla, her durumda, basit gözlem yönteminin aşılması ve testin sakıncalarına düşmeden deneyin belli başlı yararlarına ulaşılması gerekir. Bu amaçla testin ve doğrudan gözlemin kaynaklarını birleştirdiğini ve bunların her ikisinin sakıncalarını bertaraf ettiğini iddia eden bir üçüncü yöntemden yararlanacağız: Psikiyatrların teşhis amacıyla yararlandıkları klinik inceleme yöntemi. Sözgelimi bazı paranoidler aylarca incelenebilir ve her tuhaf tepkide hissedilen büyüklük düşüncesi gözlemlenmeyebilir. Öte yandan, farklı patolojik sendromlar için karşılaştırma olanağı veren test yöntemleri yoktur. Ama klinik gözlem uzmanı şunları yapabilir: 1. Hastayla konuşmak, yanıt verirken onu dikkatle izlemek, ortaya çıkabilecek anlamsız düşüncelerin hiçbirini kaçırmamak. 2. Hastayı, ona fark ettirmeden ve –doğal olarak– saçma düşüncelerin nerede ortaya çıkacağını bilemeden ama konuşmayı sürekli biçimde üretken bir alana doğru taşıyarak kritik bölgelere götürmek (doğumu, ırkı, maddi durumu, askeri rütbeleri, siyasal görevleri, yetenekleri, mistik yaşamı). Sonuç olarak, klinik gözlem deneyin parçasıdır çünkü klinik gözlemci sorunlar ortaya çıkarır, hipotezler kurar, devredeki koşulları çeşitlendirir ve nihayet konuşmanın getirdiği tepkilerle ilişkiye giren tüm hipotezlerini denetler. Ama klinik inceleme doğrudan gözlemin de bir parçasıdır; şöyle ki, iyi bir klinikçi yönlendirirken kendisinin yönlendirilmesine de izin verir ve tüm zihinsel bağlamı dikkate alır ve genellikle basit deneycinin durumundaki gibi "sistematik yanlışlar"ın kurbanı olmaz.

Eksik olduğunda her şeyin sadece karışıklık ve düzensizlik olacağı klinik yöntem önemli yararlar sağladığına göre, çocuk psikolojisinin

ondan mahrum olması büyük bir haksızlık olurdu. Gerçekten de, basit gözlemin araştırmayı askıda bıraktığı noktalarda çocuklara soru sorulmaması için hiçbir *a priori* gerekçe yoktur. Çocuk mitomanisi ve telepatisi ve bunların neden olduğu sistematik yanlışlar konusunda söylenen şeyler, klinik inceleme yoluyla alınan cevaplarda telepati ya da hayale denk düşen payın kesin biçimde belirlenmesi dışında, psikologun çocuğa sorular sormasına engel değildir.

Burada örneklerden söz etmenin bir yararı yoktur çünkü bu yapıt her şeyden önce bir klinik gözlemler derlemesi oluşturmayı hedefler. Şu bir gerçek ki, biz burada doğal olarak olgularımızı şematize etmek zorunda kalacağız ve bunu özetleyerek değil (saptırmak olurdu bu çünkü) konuşma notlarından sadece doğrudan ilgili olan bölümleri aktararak yapacağız. Böylelikle, her olgu için tutulmuş birçok sayfadan sadece birkaç satır alacağız. Ama burada eksiksiz bir anket örneği vermenin herhangi bir yararı olacağına inanmıyoruz çünkü klinik yöntem uzun süren bir pratik uygulama sonucu öğrenilebilir. Hatta çocuk psikolojisinde ve patolojik psikolojide, başlangıç döneminde kaçınılmaz olan el yordamı yönteminden kurtulabilmek için bir yıl sürecek bir gündelik egzersizin gerekli olduğunu düşünüyoruz. Özellikle bir pedagogun bir çocuğa sorular sorması durumunda çok konuşmanın çok zor olduğunu düşünüyoruz! Etkilememek, manipüle etmemek çok zordur! Özellikle önceden tasarlanmış olan fikirlere bağlı bir sistemleştirmeden ve her türlü yönlendirici hipotezin eksikliğinden sıyrılabilmek çok zordur! Gerçekten de, iyi bir deneyci, çoğu zaman bağdaşmaz iki niteliği bir araya getirir: Gözlemlemeyi bilmek, yani çocuğu konuşturmak, hiçbir şeyi kaybetmemek, hiçbir şeyi saptırmamak ve aynı zamanda kesin bir şey aramayı bilmek, her an bir çalışma hipotezine, –doğru ya da yanlış– denetlenmesi gereken bir hipoteze sahip olmak. Gerçek zorluğunu anlayabilmek için klinik metodu öğretmek gerekir. Ya yeni başlayan öğrenciler bulmak istedikleri her şeyi çocuğa esinler ya da hiçbir şey aramadıklarından hiçbir şey esinlemez ve bu durumda da hiçbir şey bulmazlar.

Kısacası, mesele basit değildir ve toplanan malzemeyi titiz bir eleştiriden geçirmek uygun olur. Gerçekten de, soru yönteminin belirsizliklerinin yerine, psikolog, yorum incelikleri getirmelidir. Bununla birlikte, acemi kişi, burada gene iki karşıt tehlike karşısındadır: Çocuğun söylediği her şeye "en yüksek" ya da "en düşük" değeri vermek. Klinik yöntemin en büyük düşmanları, çocukların verdiği her cevaba safça inananlar ve bir soruya verilen herhangi bir karşılığı reddedenlerdir. Tabii en tehlikeli

düşmanlar birincilerdir ama her iki düşmanlık da aynı yanılgıdan kaynaklanır: Bir çocuğun kendisiyle konuşulduğu on beş dakika, yarım saat ya da kırk beş dakika boyunca söylediklerinin aynı bilinç düzleminde yer alabileceğine inanmak: Bilinçli inanç düzlemi ya da hayal düzlemi vb. Klinik yöntemin özü, tersine, doğruyu yanlıştan ayırmak ve her yanıtı zihinsel bağlamı içine oturtmaktır. Oysa, düşünce, dolaysız inanç, oyun ya da sürekli aynı şeyleri yineleme bağlamları, çaba ve ilgi ya da yorgunluk bağlamları vardır; özellikle hemen güven veren özneler, düşünen ve araştıran özneler ya da sizinle alay eden veya sizi dinlemeyen özneler vardır.

Burada, bireysel tepkilere temellenen bu teşhisin kurallarını belirlemek mümkün değildir. Bu bir uygulama işidir. Ama, daha sonra görülecek olan, incelediğimiz ve elediğimiz gözlemleme biçimlerini (bu kitap için 600 gözlem yapılmıştır, ayrıca arkadaşlarımız birçok özneyi kendi açılarından incelemişlerdir) kavranabilir hale getirmek için bizim denememiz gereken şey, elde edilebilecek cevap türlerini belli başlı kategoriler halinde sınıflandırmaktır. Bu türler eşit değerde olmadığından, bu sınıflandırmanın çok belirgin bir şemasını, yorumları ayrıntılayabilecek biçimde akılda tutmak önemlidir.

2. KLİNİK İNCELEMEDE GÖZLEMLENEBİLECEK BEŞ TEPKİ TÜRÜ. – Çocuk sorulan sorudan sıkıldığında ya da genel olarak bu soru hiçbir adaptasyon çalışması doğurmadığında, eğlenmek ya da bir mit oluşturmak gayretine bile girmeden ilgisiz bir cevap verir. Biz bu tepkiye Binet ve Simon'a borçlu olduğumuz ve uygun bulduğumuz adı veriyoruz: "herneysecilik".* Çocuk soruya fazla düşünmeden, kendisinin de inanmadığı ya da sadece biçimsel bir sürüklenişle inandığı bir hikâye uydurarak cevap verdiğinde bir "uydurukçuluk" söz konusudur. Çocuk soruya cevap vermek için çaba harcıyorsa ama soru kışkırtıcı ve esinleyici ise ya da çocuğun amacı kendi düşüncesini işin içine katmadan sadece soru soranı tatmin etmekse, bu durumda söz konusu olan "esinli inanç"tır. Bu olaylarda, biz, sürekli esinleyici sorular sorulması olgusundan kaynaklandığında, direnci işin içine katarız. Öteki durumlarda direnç bir "herneysecilik" biçimidir. Çocuk cevabı düşünerek, kendi derinliklerinden getirerek verdiğinde ama yeni bir soruyla karşılaştığında biz buna "tetiklenmiş inanç" deriz. Tetiklenmiş inanç kaçınılmaz biçimde sorulardan etkilenir çünkü sorunun çocuğa sorulma ve sunulma biçimi onu belli bir yönde düşünmeye ve bilgisini belli bir biçimde sistemleştir-

* Özgün metinde "n'importequisme". (ç.n.)

meye zorlar; ama bu, öte yandan, çocuğun düşüncesinin özgün bir ürünüdür çünkü çocuğun soruya cevap vermek amacıyla gerçekleştirdiği akıl yürütme ve düşünürken yararlandığı tüm eski bilgiler deneycinin doğrudan etkisi altında değildir. Dolayısıyla, tetiklenmiş inanç ne tamamıyla spontandır ne de tamamıyla esinlenmiştir: Ismarlama bir akıl yürütmenin ürünüdür ama özgün gereçler (çocuğun bilgileri, zihinsel imgeler, motor şemalar, senkretik ön-ilişkiler vb.) ve mantıksal enstrümanlar (akıl yürütme yapısı, zihnin yönelimleri, entelektüel alışkanlıklar vb.) aracılığıyla ortaya çıkar. Nihayet, çocuk soruya cevap vermek için akıl yürütme ihtiyacı hissetmez ama formüle edilmiş ya da edilebilir olduğundan basmakalıp bir cevap verebilirse "spontan inanç" söz konusudur. Dolayısıyla, spontan inançtan söz edebilmek için sorunun çocuk için yeni olmaması ve cevabın da eski ve özgün bir düşüncenin ürünü olması gerekir. Biz, tabii ki, bu tip bir tepkiyi dışlıyoruz... Tıpkı daha önceki sorularla elde edilmiş bilgilerden etkilenmiş cevaplar gibi... Burada, çok farklı ve doğal olarak çok karmaşık bir sorun var: Alınan cevaplarda çocuktan gelenleri ve yetişkin çevrenin esinlemiş olduklarını ayırt edebilmek. Bu konuya daha sonra değineceğiz. Şimdilik, vermiş olduğumuz beş tür tepkiyi birbirinden açık seçik ayırmakla (sonuncusundan başlayarak) yetiniyoruz.

Klinik incelemede, çocukta "spontan inançlar"ın varlığını açığa çıkarabilmek ve bunları çocuğun kendisinin geliştirebilmesini sağlamak... Bunların hiçbiri yadsınamaz... Bu inançlar, ulaşılması çok zor olduğundan enderdir ama vardırlar. Sözgelimi 8 yaşındaki (ortalama) çocukların bisiklet konusunda doğru sözlü açıklamalar yapabildiklerini ve bu aletin mekanizmasını eksiksiz biçimde anlattıklarını göreceğiz. Şurası açıktır ki, böyle bir sonuç ve bireysel yanıtlardaki böyle bir tutarlılık, bisikletin ayrıntılarıyla ilgili hiçbir soru sormamış olsak da soru sorma süreci öncesinde gerçekleşmiş gözlemleri ve düşünceleri yansıtır. Gene ileride göreceğimiz gibi, 6-8 yaş arasındaki çocuklara "sen dolaşırken güneş ne yapıyor?" sorusu sorulduğunda güneşin ve ayın kendilerini izlediğini, kendileriyle birlikte yürüdüğünü ve durduğunu söyleyecektir. Cevapların tutarlılığı ve sorunun belirsizliğiyle karşılaştırıldığında, öykünün spontanlığı, kesinlikle spontan bir inancı, yani sorudan önce var olan bir inancı açığa vurur.

Zaten okuyucunun ilgisini çekecek olan spontan inançların varlığı değildir, özellikle spontan inançlar ve tetiklenmiş inançlar arasındaki sınırdır. Gerçekten de, insan, çocuklara sürekli onların hiç aklına getir-

medikleri sorular sorduğu izlenimi içindedir; öte yandan, cevapların beklenmedikliği ve özgünlüğü bu bağlamda önceden oluşmuş düşünceler bulunduğunu gösterir. Sınır nerededir? Sözgelimi çocuklara "gece nereden gelir?" diye bir soru sorduğumuzda hiçbir anlam ifade etmez böyle bir soru. Çocuk duraksar, soruyu geçiştirmeye çalışır ve sonunda geceyi iri bulutların oluşturduğu cevabını verir. Spontan bir inanç mıdır bu? Ya da çocuk böyle bir şeyi hiç düşünmediğinden cevap verebilmek amacıyla hayalindeki en basit, en ekonomik hipoteze mi baş vurur? Her iki yorum da tartışmaya açıktır. Dahası, her iki yorum da gerçekten doğrudur. Gerçekten de, bulutlar niçin hareket eder sorusuna muhatap olduklarında "geceyi oluşturmak amacıyla" yanıtını veren çocuklar vardır. Bu durumda gecenin bulutla açıklanması kesinlikle spontandır. Öteki durumlarda, çocuk, büyük olasılıkla o anda bir cevap uydurmaktadır. Ayrıca, böyle bir örnekte spontan inançların ve tetiklenmiş inançların çakışması ilginçtir; şurası da açıktır ki, genel olarak ve hatta bazı özel durumlarda, bunlar psikoloji bağlamında aynı değere sahip değildir.

Çocuklara kendilerine sorulan soruyu düşünüp düşünmediklerini sormak, doğal olarak, son derece anlamsızdır. Hafıza ve içe bakış olmadığından hiçbir şey bilmeleri mümkün değildir bu bağlamda.

Ama, her durumda, bu spontan inançları tetiklenmiş inançlardan ayırabilmek ya da ayıramamak sonuçta çok da önemli değildir. Aslında, "tetiklenmiş inançlar"ın incelenmesi çok önemlidir. Ulaşmaya çalıştığımız amaç bağlamında bu noktada ısrarcı olmak önemlidir. Her türlü kuramsal tartışmaya ağır basar bu: Tetiklenmiş inançlar spontan inançlarla benzerlik gösterebilir. Sözgelimi şöyle bir deneyim gerçekleştirelim: Çocuğun önüne yarısı dolu bir bardak koyalım, içine bir çakıltaşı atalım ve bardaktaki su düzeyinin niçin yükseldiğini soralım. Cevaplar çok doğal olarak tetiklenmiş inançlar düzleminde yer alacaktır; en azından çoğu durumda, yani çocuğun, su düzeyinin bardağa çakıltaşının atılmasıyla yükseleceğini önceden bilmediği durumlarda... Bütün çocuklar (9 yaş altı) verdikleri cevaplarda çakıltaşı "ağır" olduğundan suyun yükseldiğini söyler ve deneye devam edildiğinde bu çocukların hacmi düşünmediği görülür, sadece suyun içindeki cismin ağırlığını düşünürler. İşte hemen o anda bulunmuş ama ilginç biçimde bütün çocuklarda benzerlik gösteren bir çözüm. Bu kitapta tetiklenmiş inançların benzerliği konusunda birçok örnek bulacağız. Dolayısıyla, anlaşılıyor ki, bir çözüm, deney sırasında çocuk tarafından uydurulsa da, durup dururken uydurulmamıştır. Böyle bir çözüm daha önceden oluşturulmuş şemalar, zihinsel

bir yönelim, entelektüel alışkanlıklar vb. gerektirir. Bu bağlamda tek dışlayıcı kural etkilemeden kaçınmaktır, yani olası cevaplar içinde bir özel cevap dikte etmekten kaçınmaktır. Ama tetiklenmiş inançların esinlenmiş inançlardan ayırt edildiği farz edilirse tetiklenmiş inançların derinlemesine incelenmesi gerekir, çünkü bunlar en azından çocuğun zihinsel durumunu gösterirler.

Bir başka örneği ele alalım. Bir çocuk bize "Güneşi kim yapıyor?" diye bir soru sormuştur. Biz bu soruyu, esinleyici olmayan biçimiyle, birçok çocuğa sorduk: "Güneş nasıl başladı?" Çocukların hepsi güneşi insanların yaptığı söylediler. Diyelim ki, burada anlık, basit bir uydurma söz konusudur ve bu çocuklar böyle bir soruyu kesinlikle akıllarından geçirmemişlerdir. Ama bir çözüm de vardır burada: Bir yandan çocuk birçok ihtimal arasından bir tercih yaparak bir şey bulmuştur, öte yandan da bizim karşı-etkilemelerimizin baskısı altında bile bir ayıklama yapmamıştır. Dolayısıyla, çocuğun –tetiklenmiş olsa da– uyduruk cevabının gizli bir uydurukçuluğa, uydurukçu bir zihinsel yönelime bağlı olabilmesi için bazı olabilirlikler vardır. Deney gereklidir tabii ki ama sorun özelliği itibarıyla zorluk çıkarmaz. Öte yandan, çocuk, sorular sırasında, bizim müdahalelerimize rağmen kendi varsayımını saf dışı bırakmaz. Buradan ikinci bir belirti çıkıyor ortaya: Bu uydurukçu tavırla çatışan eğilimler pek fazla değildir. Aksi durumda, çocuğu düşüncesinden caydırmak, başka düşüncelere yöneltmek, başka bir şey uydurmasını vb. sağlamak kolay olurdu.

Kısaca söylemek gerekirse, tetiklenmiş inançlar alanını incelemek, araştırmak doğru bir amaçtır. Bu bağlamda, yöntem, çocuğa çevresindeki her şeyle ilgili soru sormaktır. Gene bu bağlamda, varsayım, çocuğun çözüm uydurma biçiminin onun spontan zihinsel özellikleriyle ilgili bir şeyi açığa vurduğunu kabul etmektir. Bu yöntemden sonuç alınabilmesi için, doğal olarak, yöntemi çocuğa soru sorma biçimi bağlamında ve cevapların yorumlanması bağlamında sıkı bir kontrol aracılığıyla düzenlemek gerekir. Biz bu çalışmada bu kuralları belirlemeye çalışacağız.

Ama, tetiklenmiş inançları spontan inançlardan ayıran sınırın önemi göreliyse de, tetiklenmiş inançları "esinlenmiş inançlar"dan açık seçik biçimde ayırmak son derece gereklidir. Bununla birlikte, esini saf dışı etmenin de kolay olduğu sanılmamalıdır. Bir yığın etkileme biçimini tanımayı ve bunları saf dışı etmeyi öğrenmek uzun bir çıraklık dönemi gerektirir. Burada özellikle iki farklı durumdan çekinmek gerekir: "sözcükle etkileme" ve "ısrar yoluyla etkileme".

Birincisinin kabataslak özelliklerini ortaya çıkarmak kolaydır ama ayrıntılarını belirlemek zordur. Bundan kaçınabilmenin tek yolu çocuk dilini öğrenebilmek ve soruları bu dille sormaktır. Dolayısıyla, her yeni anketin başında, çocukları sadece her türlü etkilemeyi dışarıda bırakacak bir sözcük haznesi oluşturmak amacıyla konuşturmak gereklidir. Aksi takdirde, görünüşte zararsız olan şu ya bu ifadenin olası yansımalarını öngörebilmek mümkün değildir. Sözgelimi "ilerlemek", "yürümek", "hareket etmek" sözcükleri çocuğa göre kesinlikle eşanlamlı sözcükler değildir. Güneş ilerler ama hareket etmez vb. Bir sözcük, çocuğun beklemediği biçimde, dikkatsizce kullanılırsa, saf telkin yoluyla, daha sonra spontan kabul edilen animist ya da antropomorfik tepkilere neden olma tehlikesi yaratılabilir.

Israr yoluyla etkilemeden kaçınmak daha zordur, çünkü çocuğun ilk cevabından sonra sadece konuşmayı sürdürme olgusu bile onu benimsemiş olduğu yolda ısrarcı olmaya götürür. Ayrıca, seri halde soru sorma yöntemi ısrarı getirir. Sözgelimi çocuğa bir balığın, bir kuşun, güneşin, ayın, bulutların, rüzgârın vb. canlı olup olmadıklarını sormak onu sadece alıştırma yoluyla her şeye evet demeye itecektir. Bu durumda, cevaplar doğal olarak "esinli" cevaplardır ve bizim anladığımız anlamda kesinlikle "tetiklenmiş" değildir.

Bununla birlikte, esinlenmiş inanç psikologu hiç ilgilendirmez. Tetiklenmiş inanç anketin etkisiyle sistemli biçimde de olsa anket öncesi dönemin düşünme biçimlerini ortaya çıkarırken, esinlenmiş inanç –çocuğun dünya tasarımıyla hiç ilgisi olmayan esinlenebilirliği dışında– hiçbir şeyi ortaya çıkarmaz.

Aynı katı tavırla "uydurukçuluk"un da saf dışı edilmesi arzu edilir. Ama uydurukçuluk sorunu çocuğun klinik incelemesinin en hassas sorunlarından biridir. Özellikle 7-8 yaş altı çocuklara soru sorulduğunda çoğu zaman şöyle bir durum çıkar ortaya: Çocuk bir yandan saflığını ve ciddiyetini korurken tartışılması istenen ve sadece hoşuna giden, kendisini eğlendiren bir çözüm ortaya atar. Bu durumda, çözüm esinlenmiş bir çözüm değildir, çünkü bütünüyle özgür ve hatta önceden kestirilmeyen bir çözümdür ama tetiklenmiş inanç kategorisine de girmez zira bir inanç değildir. Çocuk sadece oynar ve söylediğine inanırsa, alıştırma yoluyla gerçekleşir bu; kendi oyunlarına inanması da basit bir inanma arzusundan kaynaklanır. Oysa bu uydurukçuluğun gerçek anlamının belirlenmesi de çok hassas bir konudur. Üç çözüm mümkündür. Birincisi, uydurukçuluk, yetişkinde "aldatıcılık" diyebileceğimiz şeyle özdeşleştiri-

lebilir. Bu anlamda, çocuk, psikologla alay etmek amacıyla ve özellikle de kendisini sıkan ve yoran bir soruyu düşünmekten kurtulmak için uydurur. Bu yorum 8 yaş sonrası çocuklarda gözlemlenen çoğu durum için –ender olmakla birlikte– doğru yorumdur. Ama 7-8 yaş öncesi çocuklarda her şeyi açıklamaz, dolayısıyla, öteki iki çözümden söz etmek gerekliliği ortaya çıkar.

İkinci çözüm, uydurukçuluğun histeriklerin mitomanisiyle özdeşleştirilmesidir. Bu anlamda çocuk pek de insanlarla alay etmek amacıyla uydurmaz, bunu bir düşünme yöntemi ve sıkıntı verici sorunlar bağlamında en uygun yöntem olarak gördüğü için uydurur. Bu ikinci çözüm bağlamında, çocuk, kendini kandırır ve, her durumda, kendisine sorduğu en mahrem soruların cevaplarını verirken bile uyduracaktır. 4-5 yaş arasındaki çocuklar için geçerlidir bu durum. Hepimiz tanık olmuşuzdur: Bu yaştaki çocuklar yüksek sesle sorular sorar ve anında kendileri verir cevaplarını. Nagy[2] "Ayıların niçin dört ayağı vardır?" sorusunu soruyor. Çocuğun verdiği cevap: "Çünkü onlar çok kötülük yaptılar ve Yüce Tanrı da onları cezalandırdı." Tam bir monologdur bu ve de uydurukçuluktur.

Bu açıdan bakıldığında uydurukçuluğun bazı yararları vardır. Daha iyi çözümler bulamadığında çocuğun hangi çözümleri ürettiğini gösterir. Tamamen olumsuz bir belirtidir ama bilgilenme konusunda yararlıdır. Biz, bu anlamda, bu kitapta 4-6 yaşındaki çocukların uydurma cevaplarını aktaracağız kimi zaman. Ama bu tür olgulardan olumsuz belirtilerden başka sonuçlar çıkarmamak gerekir kesinlikle. Bu durumda, uydurukçuluğun incelenmesi tetiklenmiş inançların irdelenmesi kadar yararlı bir çalışma alanı olamaz.

Nihayet, üçüncü çözüm: uydurukçuluk eski inanç kalıntıları ya da daha ender olarak geleceğe yönelik inanç denemeleri içerebilir. Bir inancımızdan vazgeçtiğimizde ve bu vazgeçiş ani olmadığında bu inançla belli bir sempati duygusu içinde ama inanmadan oynayabiliriz. Oranları çok farklı olabilmekle birlikte, çocuk uydurukçuluğu da kimi zaman buna benzer bir rol oynar. Yapaycılık konusunda (böl. XI, §4) ana-babasını dünyanın kökeni gibi gören bir zihinsel özürlünün yarı uyduruk mitini göreceğiz. Bu mitte çocukların ana-babalarını kadiri mutlak gibi görmeleri inancına ilişkin bir kalıntı vardır.

Sorunun çok karmaşık olduğu görülüyor. Araştırmamızın başında, ne çeşit uydurukçuluk olursa olsun, önyargılardan uzak durmamız ge-

2) NAGY, Die Entwicklung des Interesses, *Zeitschr. f. exp. Pad.*, cilt V, 1907.

rekiyor. Çocukta uydurukçuluk, bir yetişkinin inancıyla aynı ilişkileri ve bağlantıları desteklemediği ölçüde ilginç olabilir... Dolayısıyla irdelenmesi gerekir. Ama irdeleme bağlamında amaç ne olursa olsun, onu tetiklenmiş inançtan kesinlikle ayırmak gerekir. Bu bağlamda, daha sonraki paragrafta bazı ölçütler koymaya çalışacağız.

Biraz da "herneysecilik"ten söz etmek gerekiyor. Zihinsel özürlü birine ya da küçük bir çocuğa "3 kere 3 kaç eder" sorusu sorulduğunda tamamen kafadan atılan bir cevap gelir: 4 ya da 10 veya 100. Gerçekten de, çocuğun cevap vermediği enderdir ve sessiz kalmaktansa bir cevap uydurmayı tercih eder. Uydurukçuluk değildir bu, çünkü bu bağlamda hiçbir sistemleştirme yoktur ve hiçbir çıkar söz konusu değildir. Çocuk eğlendiği zaman uydurur: "herneysecilik" sıkıntıdan doğar.

Bu çeşitli olası cevaplar envanterinden dikkate alınması gereken özellikler şunlardır: Spontan inançlar, yani anketten önceki inançlar en ilginç inançlardır. Tetiklenmiş inançlar çocuğun zihinsel eğilimini gösterdikleri ölçüde eğiticidirler. Uydurukçuluk, temkinli bir yaklaşımla yorumlandığı takdirde, özellikle olumsuz özellikli bazı işaretler verebilir. Nihayet, esinlenmiş inançlar ve herneysecilik kesinlikle elenmelidir; birinciler sadece deneycinin çocuğa söyletmek istediklerini açığa çıkarır, ikincisi ise incelenen öznenin anlayışsızlığını belirtir.

3. ESKİ REAKSİYON TİPLERİNİN TEŞHİSİNE OLANAK VEREN KURALLAR VE ÖLÇÜTLER. – Şimdi artık ne aradığımızı biliyoruz. O zaman, ilginç cevapları seçmeye yönelik bazı kurallar saptamaya çalışalım. Bir başka deyişle, önceki paragrafta "soyut olarak" belirgin özellikleri verilmiş beş reaksiyon tipini ayırt etmemize olanak verecek pratik yollar üstünde anlaşmaya çalışalım.

Öncelikle esinlenmiş inanç ve herneysecilik nasıl bilinebilir? Esinlenmiş inanç, esasen, anlıktır. Bu inancı ortaya çıkarabilmek için biraz farklı bir karşı-esin yeterlidir. Hatta kısa süre konuşmak ve çocuğa aynı soruları dolaylı biçimde sormak yeterlidir: Esinlenmiş inanç öznenin düşüncesinde parazit oluşturur ve bu düşünce bu yabancı bedenden kendiliğinden kurtulmaya çalışır.

Ama bu ilk ölçüt yeterli değildir. Her konuda kolaylıkla ve sürekli fikir değiştirebilen ve bu kararsızlıklarının açık seçik bir ölçüt oluşturma olanağı vermediği özel biçimde esinlenebilen çocuklar vardır. Bu durumda izlenmesi gereken yöntem derinlemesine sorular sormaktır. Esinlenmiş inançların özelliği öznenin öteki inançlarıyla ilişkiden yoksun

olması ve öte yandan aynı yaş ve aynı çevre çocuklarının inançlarıyla benzerlikler göstermemesidir. Dolayısıyla, iki kural daha çıkar ortaya. Birincisi, sağlam köklere sahip olmadıklarını anlayabilmek amacıyla kuşkulanılan cevabı derinlemesine araştırmak. İkincisiyse soruların bildirisini çeşitlendirerek çoğaltmak. Böylelikle, etkileme, sabır ve analizle saf dışı edilebilir.

Bu üç ölçüt, bu tip yanıt esinlenmiş inancın kendisinden daha istikrarsız olduğundan, herneyseciliği eleme bağlamında "evleviyetle" değer kazanır. Herneyseciliği uydurukçuluktan ayırmaya gelince, bağlamın kendisinden bağımsız biçimde, kolaydır bu: uydurukçuluk çok daha zengin ve sistemlidir, herneysecilik sadece dallanmalardan yoksun bir ölü nokta oluşturur.

Böylece, esinlenmiş cevapların ve herneyseciliğin tanınmaları zor olduğundan biz şimdi uydurukçuluğun ölçütlerini tanımlamaya çalışalım. Uydurukçuluğun açıklanması için önceki üç kuraldan ikisi geçersizdir. Bir yandan, uydurukçu karşı görüşleri ileri sürene kafa tuttuğundan ve daha baskıcı karşı görüşler geldikçe daha fazla uydurduğundan, karşı-etkileme uydurulmuş cevabı dışlamaz. Öte yandan, verilen cevabın köklerinin analizi sorunlar çıkarır ve nedeni de şudur: Uydurulmuş cevap dallanır, çoğalır, sonunda aldatıcı olur ve bir sistematik inançlar bütünü içine güçlü bir biçimde yerleşmiş görünür. Dolayısıyla, etkilemenin tersine, uydurukçuluk yalnız bir bireyde çok zor ele verir kendini. Onu çözebilmenin tek yolu soruları çoğaltmaktır. Çok sayıda özne ele alındığı takdirde, uydurukçuluğu aşağıda değineceğimiz üç ölçüt aracılığıyla tetiklenmiş inançlardan ve spontan inançlardan ayırt etmek mümkün olabilir.

Aynı yaş grubundan çok sayıda çocuk arasında anket yapılarak ya kuşkulanılan cevabın çok genel olduğu ya da bir veya iki çocuğa özgü olduğu sonucuna varılır. Birinci durumda ortada uydurukçuluk olmadığı kuvvetle muhtemeldir. Gerçekten de, uydurukçuluk özgür ve bireysel bir yaratma olduğundan, aynı soruya cevap verdiklerinde, bütün çocukların aynı şekilde uydurmaları için asgari koşulları sunar. Ama bu ilk ölçüt yeterli değildir çünkü herhangi bir sorunun belli bir yaşta bütünüyle anlaşılmaz olduğu ve sadece uydurukçuluğa yol açabileceği anlaşılabilir. Ayrıca, şu da mümkündür ki, uydurukçuluk, bu durumda en basit yöne, dolayısıyla tekbiçimliliğe doğru meyleder. Bu yorum, çocuk yapaycılığıyla ilgili olarak özellikle kabul edilebilirdir. Sözgelimi 4-6 yaş grubundaki çocuklara ayın kökeninin ne olduğu sorulur. Farz edelim ki, bu soru anlaşılmaz gelmiştir bu çocuklara: Anında bir mit uyduracaklardır ve

en basiti de insanlara baş vurmak olduğundan hepsi "ay'ı bir bey yaptı" diyeceklerdir. Dolayısıyla, daha ince bir ölçüt gereklidir.

İkinci bir ölçütün bu ek rolü yerine getirebileceğini sanıyoruz. Yaşları farklı çok sayıda çocuğa sorular sorulduğunda, mümkündür ki, kuşkulanılan cevap (dolayısıyla varsayımsal olarak genellikle küçük yaşlardaki çocukların verdiği cevap) bir kereye mahsus olmak üzere kaybolur ve yerini başka tipte bir cevap alır. Dolayısıyla, çocukların ara düzey olmadan iki düzeye dağıtılmaları mümkündür. Tersine, kuşkulanılan cevabın tedrici olarak kaybolması ve yerini ancak ağır bir olgunlaşma yoluyla gerçekleşebilen daha sonraki bir cevaba bırakması da mümkün olabilir. Bu durumda çocukları üç düzeye ayırmak gerekir: İki düzey ve bir de ara düzey. Şurası açıktır ki, ikinci durumda uydurukçuluk şansları birinci duruma göre çok daha zayıftır. Gerçekten de, çocukların belli bir konuda sistematik düşüncelere sahip olduklarını ya da düşüncelerinin katı bir biçimde bir yere doğru yönelmiş olduğunu gösterir. Deney ya da eğitim bu fikirlerle çeliştiğinde açınlamanın anlık değil tedrici olacağı açıktır. Tersine, iki cevap grubu arasında bir ara durumun olmaması şu şekilde izah edilebilir büyük olasılıkla: Birinci grup çocuğun gözünde bir değer ifade etmemiştir ve böylelikle birinci düzeydeki bir genel uydurukçuluk varsayımı doğrultusunda konuşur.

Nihayet, üçüncü ölçütün irdelenmesinde fayda vardır: Doğru cevabı bulmaktır bu. Gerçekten de, çok küçük yaştaki çocukların incelenen cevapları uydurulmamışsa eğer, bu durumda, sadece bu cevapların orta yaş grubu çocuklarının cevaplarının ani değil tedrici kayboluşu olduğu sonucuna varmakla kalmamalı, ilkel tasarımların doğru ilk cevaplar içine katıldıkları da kabul edilmelidir. Bir başka deyişle, belli bir süreç içinde, biri ara evre olan üç evre ayırt edildiği takdirde, birinci evre tipine giren cevap sadece ikinci evre içinde değil, üçüncü evrenin başına kadar hissettirmelidir kendini. Bu durumda, birinci düzey cevaplarının uydurma olmadığından neredeyse tamamen emin olabiliriz.

Bir örnek verelim. Belli bir birinci düzeyin çocukları Cenevre Gölü'nün yerinin işçiler tarafından kazıldığını ve içine su konduğunu söylüyorlar. İkinci düzeyin çocukları da, aynı şekilde, gölün yerinin kazıldığını söylüyorlar; ama onlara göre su dağlardan geliyor ve yağmurlar meydana getiriyor bu suyu. Nihayet, çocuk, üçüncü bir düzeyde gölün bütünüyle doğal bir süreçte oluştuğunu kabul ediyor: Gölün yerini ırmaklar oluşturmuştur ve sularıyla beslerler bu gölü. Peki, o zaman, birinci düzey yapaycı cevaplar uydurulmuş mudur? Hayır, çünkü bu cevapların genel

olmaları ve ikinci düzeyin varlığının yapaycılığın bir anda kaybolmadığını göstermesi bir yana, üçüncü düzeyin başında, Cenevre'nin gölden eski olduğunu, gölün –gölden önce bir kentin bulunmasının gerekli olması dolayısıyla– kentin yanında olduğu inancını sürdüren çocuklar vardır. Dolayısıyla, üçüncü düzeyin başlangıcı yapaycı düşünce yöneliminin sürdüğünün işaretidir.

Sonuç olarak, özellikle uydurma denen inançların saptanmasının nispeten kolay olduğu anlaşılmaktadır. Gerçekten de, çocuklar, sosyal ortamları, ülkeleri ve dilleri farklı da olsa, hiç değilse eğitimli aile çocukları arasındaki şaşırtıcı benzerlik, böyle bir inancın genel, kalıcı ve yetişkin insanın ilk derslerine dirençli olup olmadığını oldukça çabuk anlama olanağı verir.

Buna karşılık, alınan cevaplara göre, spontan inançları tetiklenmiş inançlardan ayırmak zordur ve ilginçtir, yöntemimizi uygulama konusunda karşımıza çıkan ilk gerçek güçlük de budur. Gerçekten de, şimdiye kadar gördüklerimize göre: 1. Her ikisi de etkilemeye direnirler. 2. Her ikisinin de incelenen öznenin düşüncesinde derin kökleri vardır. 3. Her ikisi de aynı yaştaki çocuklarda belli bir genel özellik gösterirler. 4. Her ikisi de yıllarca sürer ve alanı birden bire boş bırakmayıp tedrici olarak gerilerler. 5. Her ikisi de ilk doğru cevaplarla, yani yetişkin çevresinin baskısına bağlı cevaplarla kaynaşırlar.

Dolayısıyla, biz bu beş koşul için tatmin edici olan ve elde edilen bütün cevapların çocuğun spontan inançlarından geldiğini mi söyleyeceğiz? Bir başka deyişle, çocuğun söylediği her şeyin, onun anketten önceki düşüncesinde formüle edilmiş olduğunu mu kabul etmemiz gerekiyor? Hiç ilgisi yoktur. Spontan olandan ve tetiklenmiş olandan hareket etmenin tek yolu doğrudan gözleme baş vurmaktır. Her anketi bu şekilde sonlandırmak uygundur, tıpkı tüm araştırmalara başlamak için gözlemden esinlenmenin gerekli olması gibi... Bu bakımdan, çocukların sorularının irdelenmesi en önemli yardımcıdır.

Ama bu son yöntemden, görmüş olduğumuz gibi, çok sınırlı olarak yararlanılır. Klinik incelemede çok sistematik gibi görünen cevaplara götüren birçok noktada çocuklar soru sormazlar ya da çok az soru sorarlar. Oysa çoğu zaman klinik incelemede ortaya çıkarılan inançlardan çocuk asla kuşkulanmamıştır ve bu nedenle bunlar soruya gereç oluşturamazlar. Ama bu gibi durumlarda inançlardan değil, çocuğun ortaya çıkarılan ve tartışılan zihinsel yönelimine karışmış eğilimlerden söz edilmelidir: ifade edilmiş olanlardan çok bilinçaltı "tavırlar"dır, tipik

olmaktan çok aktif tavırlardır. Bu durumda, spontan inanç ya da eğilim tetiklenmiş inançtan nasıl ayrılacaktır? Soru artık klinik inceleme kurallarımızla ilgili değildir. Genel olarak yorum kurallarıyla ilgilidir ve incelememiz gereken de bu kurallardır artık.

4. SONUÇLARIN YORUMLANMASINA YÖNELİK KURALLAR. – Psikolojide de fizikte de, eğer "olgu"dan anlaşılan zihne onu sorgulamayı sağlayan hipotezlerden, deneyin yorumlanmasını düzenleyen ilkelerden ve gözlemcinin tüm yeni tespitleri bir tür ön ilişki gibi işin içine kattığı eski önerilerin sistematik bağlamından bağımsız olarak doğanın kendisinden gelen bir deneyse, saf "olgular" yoktur. En azından bizi çocuklarımızın cevaplarının yorumu konusunda yönlendirecek genel ilkeleri belirtmemiz de önemlidir. Aksi durumda okuyucu yararsız sorular sorabilir bize: Tepki tipi "tetiklenmiş" olduğunda çocuğu falanca cevaplar yerine filanca cevapları vermeye götüren zihinsel yönelim nedir? Çocuğun inançlarında yetişkinin payı nedir vb.?

Ama elde ettiğimiz sonuçlar hakkında, onları kendi içlerinde analiz etmeden önyargılarda bulunmak gibi ters bir tehlikeden de kaçınmamız gerekir. Dolayısıyla, aramamız gereken, bu iki gereklilik uzlaştırılabilir olduğundan azami bir esnekliği azami bir kesinliğe bağlayan yorum kuralları bütünüdür. Daha basit bir ifadeyle, *azami düzeyde önyargılardan kaçınabilmek için hangi kuralların izlenmesi gerektiğini* araştırmak doğru olur.

Bu açıdan bakıldığında özellikle iki nokta önemlidir. Birincisi, çocuğun anket sırasında inançlarına verdiği ifade biçimi ya da bilinçli sistemleştirmeyle çocuğu falanca çözüm yerine filanca çözümü bulma konusunda tamamen ya da kısmen belirleyen bilinç-öncesi zihinsel yönelim arasındaki ilişkilerdir. Sorun budur. Bir çocuk bize açık seçik biçimde tetiklenmiş bir cevap verir, yani neredeyse gözümüzün önünde oluşan bir inancı yansıtır. Bu cevabı "spontan" tip bir cevap gibi mi değerlendirmek gerekir, yoksa yorumlamak ve cevabın kendisinden çok çocuğun arayışlarını belirleyen eğilimleri mi dikkate almak gerekir? Ama bu ikinci durumda tercih nasıl yapılacaktır? Çocuğun eğilimleri konusunda yanılgıya düşmemek için nasıl yorumlamak gerekir onları? Sorun çok önemlidir. Klinik metodun bütün değeri getirdiği çözüme bağlıdır.

Bu sorun iki uç çözüm içerir. Birincisi bazı çocuk psikologlarının anlamdan yoksun bularak tam anlamıyla bir anketin sonuçlarını reddettikleri çözümdür (tabii ki bu anket çocukların tasarımlarını ya da inançlarını ortaya çıkarmaya yöneliktir ve çocuğu sadece öğrenimiyle ilgili ya

da zihinsel sınavlara tabi tutmaya yönelik değildir). Bu psikologlara göre, bütün anketler amaçları saptırır ve olaylar konusunda nesnel bir görüşe sahip olabilmenin tek yolu doğrudan gözlemdir. Ama bu tür çekincelerin karşısına anketlerin, en azından ortalama olarak farklı sonuçlar verdiği olgusu çıkarılabilir her zaman. Çocuklara düşüncenin ve adların ne olduğu gibi bir soru sorulduğunda, hepsi (en azından "hepsi" diyebileceğimiz kadar çok sayıda çocuk) insanın ağzıyla düşündüğünü ve sözcüklerin ya da adların nesnelerin içinde yer aldığını vb. söyleyecektir. Böyle bir benzerlik anket karşıtlarına sorunlar çıkarır ve araştırmaların sürdürülmesi gerekliliğini doğrular.

Öteki çözüm, her cevabı, en azından her "tetiklenmiş" cevabı (esinlenmiş, uydurulmuş ya da düşünülmeden verilmiş cevaplara karşı) çocuğun spontan düşüncesinin ifadesi gibi gören psikologların getirdiği çözümdür. Sözgelimi birçok *Pedagogical Seminary* yandaşının görüşü budur büyük olasılıkla. Bu psikologlara bakılırsa, "çocukların fikirleri"ni ya da "çocukların teorileri"ni vb. öğrenmek için çocuklara sorular sormak ve cevaplar almak yeterlidir. Anketlerin çoğunun değerini ve yararını kesinlikle küçümsemememekle birlikte, gene de, bu değerin çoğu zaman psikologların sandıklarından çok farklı olduğunu düşünüyoruz. Bir başka deyişle, esinlenmemiş, uydurulmamış herhangi bir cevabın herhangi bir anket sırasında normal bir yetişkinin cevabıyla ya da bir çocuğun kendisine soru sorulmadan ve herhangi bir müdahalede bulunulmadan verdiği özgün bir cevapla aynı spontanlık katsayısında olduğu ilkesini çok kuşkulu buluyoruz. Böyle bir ilke kesinlikle çok kesin sonuçlara götürebilir. Ama gerçeğin yanlıştan çıkabileceği olgusu rastlantısaldır. Bu ilke genelleştirildiğinde bütünüyle yanıltıcıdır ve çocuklara her konuda soru sorarken ve elde edilen sonuçların tümünü geçerli ve çocuk zihni konusunda açınlayıcı kabul ederken ortaya çıkabilecek abartılar korkutur bizi.

Ve işte bir yola girmiş bulunuyoruz. Uyulması gereken kural bir orta yolun izlenmesidir: Tüm tetiklenmiş inançlara bir belirti değeri vermek ve bu belirti aracılığıyla bu biçimde ortaya çıkarılmış bir zihinsel yönelim aramak. Bu arayış şu ilkeyle yönlendirilebilir. Gözlem çocuğun az sistematik, az tutarlı, az akıl yürütmeci, genellikle ifadeleri birleştirmekten çok yan yana koyarak ve unsurları analiz etme yerine senkretik şemalarla yetinerek çelişkilerden kaçma gereksinimine yabancı olduğunu gösterir. Bir başka deyişle, çocuk düşüncesi yetişkinin kendiliğinden bilinçli ve sistematik düşüncesinden çok hem eylem hem düşle ilgili tavırlara (organik bir doyuruculuğa ulaşma bağlamında bu en basit iki

yöntemi bir araya getiren etkinlik) daha yakındır. Dolayısıyla, tetiklenmiş bir inancın ortaya çıkardığı zihinsel yönelimi gösterme bağlamında, ilke, bu inancı her türlü sistematik unsurdan ayıklamaktır.

Bunu yapabilmek için her şeyden önce sorulan sorunun etkisini saf dışı etmek, yani çocuğun verdiği cevaptan cevap özelliğini çıkarmak gerekir. Sözgelimi "güneş nasıl ortaya çıkmıştır" diye bir soru sorulduğunda, çocuk, "onu insanlar yaptı" cevabını verdiğinde sadece şu bilgiyi almak gerekir bundan: Çocuğa göre güneş ve insanlar arasında belirsiz bir ilişki vardır ya da insanlar güneş gerçekliği içinde bir şey ifade ederler. "Nesnelerin adları nasıl çıktı?" "Neredehdir onlar?" diye bir soru sorulduğunda, çocuk adların nesnelerden geldiği ve nesnelerin içinde olduğu cevabını verirse, bundan sadece adların çocuğa göre düşünen özneden çok nesneler dünyasında yer aldığı ya da çocuğun zihinsel yönelim açısından gerçekçi olduğu gibi bir sonuç çıkarılması gerekir. Dolayısıyla, bu iki örnekte çocuğa spontan bir yıldızların kökenini belirleme kaygısı (doğrudan gözlemin böyle bir kaygının varlığını göstermesi dışında) ya da adları belirleme çabası yüklemekten sakınmak gerekir. Cevabın neredeyse sadece yönüne ağırlık vermek gerekir: Birinci örnekle ilgili olarak yapaycı yön ve ikincisiyle ilgili olarak gerçekçi yön.

Daha sonra alınan cevapları her türlü mantıksal karakterden ayıklamak ve tutarlılığın mantıksal olmaktan çok organik tipte olduğu yapaycı bir tutarlılığı işin içine karıştırmaktan sakınmak gerekir. Sözgelimi çocuklar yıldızların, gökyüzünün, gecenin vb. bulutlardan oluştuğunu ve bulutların da dumandan oluştuğunu vb. söyler. Çocuklara göre yıldırımlar ve yıldızlar bu dumandan çıkan ateşten oluşur vb. Bacalardan çıkan dumanın meteoroloji ve astronominin ilkesi olduğu şahane bir sistem. Ne var ki, bir sistem değildir bu! Burada bölük pörçük hissedilmiş, bölük pörçük ifade edilmiş ve açığa çıkarılmış olmaktan çok taslaklandırılmış ilişkiler vardır sadece. Dahası, bu ilişkiler ötekileri dışlamaz ve bu ötekiler onlarla çelişkiliymiş gibi görünür bize. Böylece, bu cisimleri çocuk canlı ve bilinçliymiş gibi algılar.

Nihayet, cevapları sözsel unsurlarından da ayıklamak gerekir. Çocukta kesinlikle karışık imajlardan ve şemalardan oluşmuş ve ifade edilemeyen düşünceler vardır. Güç, yaşam, ağırlık vb. fikirleri, hiç değilse kısmen, bu düşünceden doğmuştur ve nesnelerin kendi aralarındaki ilişkiler ifade edilemeyen bu ilişkilerle karışmıştır. Bir soru sorulduğunda çocuk düşüncesini sözlerle ifade eder ama bu sözler kaçınılmaz bir biçimde tutarsızdır. Çocuk bulutları güneşin hareket ettirdiğini de söyleyecek-

tir. Güneşin bulutları çekmesi ya da itmesi ya da jandarmanın hırsızları kovalaması ve kaçırması gibi onları kovması... Böyle bir ifade ne anlama gelir? Her şey mümkündür. Burada, gene, önemli olan formülden çok tavır ve alınan cevaptan çok izlenen yöndür.

Kısacası, tetiklenmiş hatta kısmen spontan cevapları yorumlama ilkesi, bu cevapları gerçekliklerden çok belli işaretler gibi algılamakla ilişkilidir. Ama bu eleştirel indirgeme çalışmasında durulması gereken nokta neresidir? Doğrudan gözlemle karar verilebilir buna. Böyle bir zihinsel yönelimin sistematik biçimde sorulmuş sorulara hangi noktada denk düştüğünü anlayabilmek için olabildiğince çok sayıda çocuk sorusunu irdelemek ve klinik araştırma yoluyla alınan cevapları bu spontan sorularla karşılaştırmak yeterlidir. Böylece, yapaycılıkla ilgili olarak, nesnelerle insanlar arasındaki ilişkinin çocukta çoğu zaman spontan bir biçimde bir üretim ilişkisi özelliği kazandığını anlamak için sınırlı bir gözlem yeterlidir: Çocuk bazı köken sorularını spontan olarak sorar kendi kendine ve nesneleri insanların yaptığı ya da yapılmasına katkıda bulunduğu düşüncesini içeren bir tarzda sorar bunları.

Ama önceden belirlenmiş kurallar cevapların yorumunun getirdiği bütün sorunları çözmeye yetmez. Çocuğun incelenmesinde, ne yazık ki, çok daha büyük zorluklar vardır. Anketlerin, çocuğun özgün buluşlarının ve daha öncesinde yetişkinlerin etkilerinin sonuçları nasıl aktarılacaktır?

Bu biçimiyle çözümlenmezdir sorun. Gerçekten de, çok farklı iki soru içerir. Çocuğun entelektüel gelişiminin öyküsü, çok büyük ölçüde, sosyal adaptasyona önce karşı gelen, sonra gitgide kuşatıcı yetişkin etkileriyle iç içe geçen bireysel bir düşüncenin tedrici sosyalleşmesinin öyküsüdür. Bu açıdan bakıldığında, çocuğun düşüncesi, konuşmaya başladıktan sonra, bütünüyle yetişkin düşüncesi içinde tedrici olarak erime eğilimindedir. Birinci sorun: bu sosyalleşmenin süreci nedir? Tedrici sosyalleşme olgusu nedeniyle, çocuğun gelişmesinin her döneminde, çocuk düşüncesinin içeriğinde iki özellik bulunur: yetişkin etkisi ve çocuğun özgün tepkisi. Bir başka deyişle, çocukların inançları yetişkin tarafından etkilenmiş ama dikte edilmemiş bir tepkinin sonucudur. Bu etki irdelenebilir ve bizim de bu yapıtta amacımız budur. Sorunun üç unsur içerdiğini bilmek yeterlidir: Çocuğun adapte olduğu dünya, çocuğun düşüncesi ve bu düşünceyi etkileyen yetişkin dünyası. Ama, öte yandan, bu çocuk inançları birbirlerinden çok farklı iki tip barındırırlar içlerinde. Kimileri, gördüğümüz gibi, yetişkin tarafından etkilenmiş ama

dikte edilmemiştir. Kimileri ise, tersine, sadece okul, aile ya da çocuğun işittiği yetişkin konuşmalarıyla vb. empoze edilmiştir. Doğal olarak, bu inançların hiçbir yararı yoktur bize. Ve metodolojik açıdan çok daha önemli ikinci sorun çıkar ortaya: Çocukta yetişkinin empoze ettiği inançlar ve çocuğun özgün tepkisini (yetişkin etkisiyle oluşan ama yetişkinin dikte etmediği tepki) gösteren inançlar nasıl ayrılacaktır birbirlerinden? Görüldüğü gibi, bu iki sorunun birbirlerinden ayrılması gerekir. Dolayısıyla, ayrı ayrı irdeleyelim bunları.

Birincisiyle ilgili olarak iki uç çözüm önerisi vardır önümüzde. Bu çözüm önerilerinden birine göre, gerçek anlamda çocuk inançları diye bir şey yoktur; çocukta sadece dışarıdan alınmış, dağınık ve eksik bilgi izleri vardır ve çocuğun gerçek düşüncesini öğrenebilmek için ıssız bir adada birkaç yetim çocuk büyütmek gerekir. Birçok sosyologun örtük çözüm önerisidir bu temel olarak. Sadece onları bilimsel olarak inceleyenler aracılığıyla ikinci ya da üçüncü elden tanımamıza rağmen, ilkel insanların insan düşüncesinin doğuşu konusunda bizi çocuklardan daha etkin ve doğru biçimde bilgilendirdiği fikri, çok büyük ölçüde, çocuğu bütünüyle kuşatıcı sosyal zorlamayla biçimlenmiş gibi düşünme eğiliminden kaynaklanır. Ama çok ilginç bir biçimde, sadece benmerkezci olması dolayısıyla bizi kendi zihinsel durumuna inandırmak gibi bir kaygısı ve de özellikle bu durumunu bize sergilemek amacıyla bu bağlamda bilinçlenme kaygısı olmadığından, çocuğun özgünlüğünün tanınamamış olması da mümkündür. Şu da pekâlâ mümkündür ki, biz çocuğun sadece kaygılarını ve bocalamalarını görebiliriz ve bunun da nedeni onun için açık seçik olan bir şeyin düşünceleriyle de dikkatiyle de ilgili olmaması olabilir. Dolayısıyla 'a priori' olarak çocuğun tasarımlarıyla çevresinin tasarımlarının mutlak uygunluğu diye bir şeyi kabul etme zorunluluğu yoktur. Dahası, eğer çocuğun düşüncesinin mantıksal yapısı yetişkin insanın mantıksal yapısından farklıysa, çocuk düşüncesinin içeriğinin kısmen özgün olması da mümkündür pekâlâ.

Dolayısıyla, öteki uç çözümü kabul etmek ve çocuğu, sosyal yaşama katılır gibi görünmekle birlikte, sadece kendi otizmi içinde yaşayan bir tür şizoid gibi mi görmek gerekir? Bu, çocuğun temel etkinliği adaptasyon olan ve hem çevresindeki yetişkin dünyasına hem de doğaya adapte olmaya çalışan bir varlık olduğunu bilmemek demektir.

Gerçek ikisi arasında bir yerdedir kesinlikle. Stern, çocuk dilinin irdelenmesinde bizim de benimseyebileceğimiz yönlendirici bir ilkeden yararlanmış ve bir yandan da bu ilkeyi çocuk düşüncesinin özgünlüğü

lehinde genişletmiştir. Gerçekten de, çocukta düşünce dilden daha özgündür. En azından, Stern'in dil konusunda söyledikleri düşünce için de geçerlidir kesinlikle.

Çocuğun konuşurken yetişkini kopya ettiği gerçeğini kabul edelim diyor Stern. Ne var ki, bu kopya çok sayıda spontan unsur içerir. Gerçekten de, çocuk her şeyi kopya etmez. Seçici bir taklitçidir o: Dolayısıyla, bazı özellikler kopya edilmiştir, bazıları ise yıllar boyunca ayıklanmıştır. Dahası, bu taklitlerin birbirlerini izleme düzeni genellikle süreklilik gösterir. Sözgelimi dilbilgisi kategorileri sabit bir düzende öğrenilir vb. Oysa taklitte seçici taklitten ve sabit düzenden söz eden kısmen spontan bir tepkiden de söz etmiş olur. En azından bu tür olgular dış baskıdan kısmen bağımsız bir yapının varlığını gösterirler.

Ama dahası var. Kopya edilmiş gibi görünenler de aslında deforme edilmiş ve yeniden yaratılmıştır. Sözgelimi sözcükler çocukta ve yetişkinde aynıdır ama anlamları farklıdır, duruma göre daha geniş ya da dar anlamlıdır. Bağlantıları farklıdır. Sözdizimi ve üslup özgündür.

Dolayısıyla, Stern, çok haklı olarak, çocuğun aldığını sindirdiği, ama kendisine özgü bir zihinsel kimyayla sindirdiği varsayımını geliştiriyor. Bu gözlemler, bir formasyon faktörü olarak taklidin payının çok düşük olduğu düşünce alanında çok geçerlidir. Gerçekten de, tasarımlarla ilgili olarak, dil konusunda ender olarak gördüğümüz unsurlar her an karşımıza çıkacaktır: Çocuğun düşüncesiyle çevrenin düşüncesi arasındaki gerçek çatışmalar, çocuğun düşüncesinde yetişkin düşüncesinin sistematik biçimde deforme edildiği temelindeki çatışmalar. Bu olgunun boyutlarını değerlendirebilmek için çocuktan alınabilecek en iyi derslerin ne kadar anlaşılmaz kaldığını yaşamın içinde görmek gerekir.

Haklı olarak, her dilin bir mantığı ve bir kozmolojisi olduğu ve çocuğun –düşünmeyi öğrendiği sırada ya da düşünmeyi öğrenmeden önce– konuşmayı öğrenirken yetişkinlerin sosyal çevresine göre düşündüğü söylenecektir. Kısmen doğrudur bu. Ama yetişkin dili, çocuk için ve de yetişkin için öğrendiğimiz bir yabancı dil (yani öğrenilmiş kavramlara harfiyen uyan bir işaretler sistemi) olmadığından, çocuk kavramlarını yetişkin kavramlarından, sadece çocuğun yetişkinin sözcüklerini ve kavramlarını nasıl kullandığını inceleyerek ayırt edebiliriz. O zaman, yetişkin dilinin çocuk için çoğu zaman "saydamsız" bir gerçeklik oluşturduğu ve düşüncesinin etkinliklerinden birinin bu gerçekliğe uyum sağlamak olduğu anlaşılacaktır... Tıpkı fiziksel gerçekliğin kendisine uyum sağlamak zorunda olduğu gibi! Oysa çocuğun sözlü düşüncesini karak-

terize eden bu uyum özgündür ve "sui generis" zihinsel sindirim şemaları gerektirir. Böylelikle, çocuk yetişkin dili aracılığıyla bir kavram oluşturduğunda bile bu kavram bütünüyle çocuğa özgü bir kavram olabilir; şöyle ki, söz konusu sözcük önce zihni için herhangi bir fiziksel olgu kadar saydamsızdır ve çocuk onu anlayabilmek için deforme etmiş, özel bir zihinsel yapıya göre özümsemiştir. Çocuğun "yaşam" kavramının irdelenmesi bu kuralın en yetkin örneğini verecektir bize. "Canlı" kavramı çocuk tarafından yetişkinlere özgü bir sözcük aracılığıyla oluşturulmuştur. Ama bir yetişkinin "yaşam" kavramından çok farklı bir içeriğe sahiptir ve bütünüyle özgün bir dünya tasarımına tanıklık eder.

Dolayısıyla, bizim referans aldığımız ilke, çocuğu sadece taklit eden bir varlık olarak değil, nesneleri kendisiyle özdeşleştiren, onları ayıklayan, kendi yapısına göre sindiren bir organizma olarak ele alır.

Ama, doğaldır ki, basit taklitler ve basit kopyalar da çok sık görülür. Çocuğun inancı çoğu zaman duyduğu bir söze verilen son derece edilgen bir karşılıktan başka bir şey değildir. Dahası, çocuk geliştikçe yetişkini anlaması da gelişir ve kendisini kuşatan inançları onları deforme ederek anlayabilmeye başlar. Bu durumda, klinik incelemenin sonuçlarında çocuğun kendisine ait özellikler ve daha önce yetişkinlerin konuşmalarından alarak kendine mal ettiği özellikler nasıl ayırt edilecektir? Deney sırasında spontan ya da tetiklenmiş cevapları esinlenmiş cevaplardan ayırmak için daha önce belirlediğimiz bütün kurallar (§3) bu yeni sorunun çözülmesi açısından geçerlidir bize göre.

Her şeyden önce, ortalama olarak aynı yaş grubu çocuklarının verdiği cevaplar tıpa tıp aynıdır. Gerçekten de, zihinsel yaşları aynı bütün çocuklar, kişisel koşullarından, ilişkilerinden ve dinledikleri konuşmalardan vb. gelen rastlantılara rağmen belli bir olgunun tasarımında aynı sonuca varmışlardır ve burada bu inancın özgünlüğünü destekleyen bir kanıt vardır.

İkincisi, çocuğun inancının belli bir sürece göre büyüdükçe gelişmesiyle birlikte bu inancın özgünlüğünü destekleyen yeni hipotezler ortaya çıkar.

Üçüncüsü, böyle bir inanç gerçekten çocuk zihniyle biçimlenmişse eğer, bu inanç birdenbire kaybolmaz, bu inançla oluşmakta olan yeni inanç arasında bireşimler ve uzlaşmalar saptanır.

Dördüncüsü, belli bir zihinsel yapının gerçekten güçlü inancı etkilemeye direnir; ve beşincisi, bu inanç gittikçe çoğalır, bir yığın eş tasarıma tepki gösterir.

Bu beş ölçüt, eşzamanlı olarak uygulandığında, bir inancın çocuk tarafından basit taklit yoluyla yetişkinden alındığı ya da kısmen çocuğun zihinsel yapısının ürünü olduğu gerçeğinin ortaya çıkarılabilmesi için yeterlidir. Aslında, bu ölçütler, çocuğun kendisine söylenen her şeyi anladığı bir yaşta (11-12 yaş) yetişkinin verdiği eğitimin sonucunu ortaya çıkarma olanağı vermezler. Bu durumda, çocuk artık çocukluktan çıkmıştır ve zihinsel yapısı yetişkinin zihinsel yapısı haline gelir.

Birinci Kısım
Çocuk Gerçekçiliği

Çocuk dünyasının tasarımlarını yerli yerine oturtabilmek için sorulması gereken ilk soru şudur kuşkusuz: Çocukta dış gerçeklik yetişkinin gerçekliği gibi bir dış gerçeklik midir ve yetişkininki kadar nesnel midir? Bir başka deyişle, çocuk dış dünyayı kendi 'ben'inden ayırabilir mi? Daha önce çocuk mantığını irdelerken de karşımıza çıkmıştır ben sorunu. Bu bağlamda, mantığın düşüncenin sosyalleşmesine bağlı olarak geliştiğini kabul ettik sonuç olarak. Çocuk herkesin kesinlikle kendisi gibi düşündüğünü kabul ettikçe, spontan olarak ne inandırmaya, ne ortak gerçekliklere uymaya, ne de özellikle kendi sözlerini kanıtlamaya ya da doğrulamaya çalışır. Dolayısıyla, şunu söylemek mümkündür ki, çocuğun mantığının belli bir kesinlik ve nesnellik kazanamamasının nedeni sosyalleşmeye direnen ve doğuştan gelen bir benmerkezciliktir. Çocuk düşüncesinin başka birinin düşüncesiyle değil nesnelerle bağlantılarını irdeleyebilme konusunda benzer bir sorunla karşı karşıyayız: Çocuk nesnel bir gerçeklik tasarımı oluşturabilme amacıyla kendi 'ben'inden çıkabilecek midir?

İlk bakışta soru anlamsız görünüyor. Çocuk, eğitimsiz bir yetişkin gibi sadece nesnelere dönükmüş gibi görünür. Düşünce yaşamına kayıtız kalır. Bireysel görüş açılarının özgünlüğünü kaçırır. İlk ilgileri, ilk oyunları, resimleri esasen gerçekçidir ve sadece var olanın taklidine yönelmiştir. Kısaca söylemek gerekirse, çocuk düşüncesi özel bir gerçekçilik kaygısının bütün belirtilerini sunar.

Ama gerçekçi olmanın iki biçimi vardır. Ya da, daha doğrusu, nesnellikle gerçekçiliği birbirinden ayırmak gerekir. Nesnellik 'ben'in gündelik düşünce üzerindeki binlerce müdahalesinin ve bundan kaynaklanan binlerce hayalinin –anlam, dil, görüş, değer vb. ile ilgili hayaller– çok iyi tanınmasını gerekli kılar çünkü yargılayabilmek için her şeyden önce 'ben'in engellerinden kurtulmak gerekir. Gerçekçilikse, tersine, 'ben'in varlığından habersiz olmaktır ve dolayısıyla doğrudan nesnellik ve mutlaklık için özel perspektifler edinmektir. Dolayısıyla, gerçekçilik antroposantrik bir yanılsamadır, finalizmdir, bilimler tarihinin yeşerdiği bütün yanılsamalardır. Düşünce, ben bilincini almaması ölçüsünde nesnel ve öznel, gerçek ve dolaysız arasında sürekli karışıklıklara kesinlikle açıktır; bilincin tüm içeriğini aynı düzleme yayar ve bu düzlemde gerçek ilişkiler ve 'ben'in bilinçdışı yansımaları kaçınılmaz biçimde karışır.

Dolayısıyla, her şeyden önce, çocuğun kendi ben'i ve dış dünya arasına koyduğu sınırı belirlemek saçma değil, tersine, gereklidir. Bu bağlamda, yöntem de yeni değildir zaten. Mach ve Baldwin uzun süre önce psikolojiye kabul ettirmişlerdir bu yöntemi. Mach iç ya da psişik dünya ve dış ya da fiziksel dünya ayrımının kesinlikle doğuştan gelmediğini söyler. Eylem aynı ve çok değerli bir gerçeklik içinde imajları bu iki kutba göre yavaş yavaş sınıflandırır ve birbirleriyle bağlantılı iki sistem oluşur.

Baldwin'in *"yansımalı"* diye adlandırdığı bu ilk durumda imajlar bilince sadece "sunulmuştur" ve ben ve ben-olmayan arasında bir ayrım yoktur burada. Bu yansımalı evrenin belirgin özelliği "ikilikten yoksunluğu"dur:* İç ya da dış ikilik ve düşüncenin ve özellikle de nesnelerin ikiliği hiç yoktur henüz ve bunlar daha sonraki mantıksal gelişmeyle yavaş yavaş oluşur.[3]

Ancak bu görüşler kuram düzeyindedir henüz. Mach'ın varsayımı gerçek anlamda genetik bir psikolojiye dayanmaz ve Baldwin'in "genetik mantığı" deneysel olmaktan çok konstrüktiftir. Dolayısıyla, Bald-

* Özgün metinde "adualisme". (ç.n.)

3) J.-M.BALDWIN, *La pensée et les choses* (Fr. çev.: CAHOUR, Doin, 1908).

win'in getirdiği önemli gelişmeler iyice irdelendiğinde bunların belki kırılgan değil ama karmaşık oldukları görülür.

Sözgelimi "projeksiyon" (yansıtma) kavramı nedir? Üç farklı anlam söz konusu olabilir bu bağlamda, çünkü "projeksiyon" ve "ejeksiyon"u birbirlerinden ayırmak çok zordur. Kimi zaman sadece ben ve dış dünya arasındaki bir benzerlik söz konusudur: Ben bilincinin olmaması. Sözgelimi kendisinden üçüncü şahısta söz eden çocuğun kendisini bir özne olarak görmediği ve dışarıda gördüğü iddia edilmiştir. Burada birtakım özel eylemlerin anlatılması ve belki de anlaşılması anlamında "projeksiyon"dan söz edilebilir: Bu eylemler konuşan çocuğa göre dış dünyaya yabancıdır sanki...

Öteki durumlarda, nesnelere ben ya da düşünceye bağlı karakterler yüklediğimizde projeksiyondan söz edilir. Sözgelimi güneşte "güneşin adı"nı belirleyen çocuk dış dünyada bir iç gerçekçiliği "yansıtır".

Nihayet, nesnelere karakterlerimizi değil bilinç durumlarımızın karşılığını verdiğimiz durumları "projeksiyon"dan ayırmak zordur; sözgelimi ateşten korkan bir çocuk bu ateşte tehlikeli niyetler bulunduğunu varsayacaktır. Burada ateşe korku duygusu yüklenmez. Ama bu duygu nesnelleştirilir ve bu durumda çocuk ateşte bu korkunun karşılığı olan durumu yansıtır: Kötülük.

Psikanalistler "projeksiyon" sözcüğünü bu üçüncü anlamında kullanmışlardır. İlk ikisinden farklı bir anlamdır bu ama üçü arasında bir yakınlık, hatta tam bir süreklilik bulunduğu da açıktır. Her durumda, üç anlamda da iç ve dış arasında bir "ikilikten yoksunluk" vardır.

Projeksiyonun mekanizması nedir o halde? Bilincin içeriklerinin sınıflandırmasının olmaması mıdır sadece? Baldwin'in yapıtları okunduğunda böyle bir izlenim edinilir. Bu yapıtlarda içeriklerin nasıl farklılaştıkları ve "ikilikler"in nasıl oluştukları çok iyi görülür. Ama ilk ve ikilikten yoksun durumların nasıl oluştukları görülmez. Bu durum, hiç kuşkusuz, Baldwin'in izlediği yöntemden kaynaklanır. Gerçekten de, bu titiz analist, son yazılarında genetik mantığı yeniden kurar ve bir içebakış psikolojisi yapar adeta, yani bilinci son bir veri gibi kabul eder ve ne bilinçdışına ne de biyolojiye baş vurur. Ama genetik psikolojinin kaçınılmaz biçimde biyolojik veriler gerektirip gerektirmediği sorulabilir. Özellikle de, projeksiyonun, nesnelerin ve ben'in her türlü bilinçlenmeden önce koşullanması gibi bilinçdışı bir özdeşleştirme sürecinden gelip gelmediği sorulabilir. Eğer durum böyleyse, farklı projeksiyon tipleri özdeşleştirme ve uyarlamanın farklı olası bireşimleriyle ilgilidir.

Ama bu tür süreçleri çözebilmek ve sınırlarını belirleyebilmek için titiz bir olgular irdelemesi gereklidir kesinlikle ve biz de bu çalışmada çocuğun gelişimiyle ilgili olarak bunu başlatmak istiyoruz. Böyle bir inceleme alanının sınırsız olduğu kesindir tabii. Biz de çok belirgin bazı olguların analiziyle sınırlayacağız kendimizi ve bu çok zor sorunları biraz aydınlatmaya çalışacağız.

Sonuçtan ilkeye giden bir yol izleyeceğiz. Çocukların doğa ve düşünce (düşüncenin ve nesnelerin ikiliği) konusunda gerçekleştirdikleri tasarımların tanımlanmasından hareket edeceğiz ve buradan çocukların sözcükler, adlar ve düşleri aracılığıyla dış dünya ve iç dünya arasında çizdikleri sınırların irdelenmesine gideceğiz; sonunda da ilişkili bazı olguların kısa bir analizini yapacağız. Sonuçtan ilkeye giden bu yöntemin avantajı şudur: Yorumlanması en kolay olgulardan başlamakla, kronolojik düzeni izlemiş olsaydık eksik kalacak olan bazı ipuçlarını bulacağız.

1
Düşünce Kavramı

Düşünce ve cisimler arasında hiçbir ayrım yapamayan bir varlık düşünelim. Bu varlık arzuları ve duygularıyla ilgili olarak bilinçlenecektir ama kendisi hakkında bizim sahip olduğumuz kadar açık seçik bilgilere sahip olamayacaktır kesinlikle. Gerçekten de, düşünme konusundaki bilincimiz nesnelerden ayırır bizi. Ama özellikle böyle bir varlığın psikolojik bilgileri bizim bilgilerimizden çok farklı olacaktır. Sözgelimi düşler ona dışarıdan içeriye doğru bir baskın, bir saldırı gibi görünecektir. Sözcükler nesnelerle bağlantılı olacaktır ve konuşmak da doğrudan doğruya cisimler üstünde etkili olmaktan ibaret olacaktır. Buna karşılık, dış cisimler daha az maddi olacaktır: niyet ve irade nüfuz edecektir onlara.

İşte, biz çocuk olgusunun bu olduğunu göstermeye çalışacağız. Çocuk düşüncenin belirgin özellikleri konusunda hiçbir şey bilmez. Ve "düşünce", "beyin", "zekâ" konusunda yetişkinin düşüncelerinden etkilenme evresinde bile böyledir bu durum.

Çocuğa soru sorma tekniği konusunda izlenecek yol iki kelimeyle

şöyle özetlenebilir: "Sen düşünmenin ne olduğunu biliyor musun? Sen buradayken ve evi düşünürken ya da tatili veya anneni düşünürken bir şey düşünmenin ne anlama geldiğini biliyor musun?" Çocuk bunları anladığında devam edilir: "Peki insan neyle düşünür?" Çok ender durumlarda, çocuk bu soruyu anlayamazsa, geliştirilir soru: "Yürüdüğünde ayaklarınla yürürsün. Peki, düşündüğünde nerenle düşünürsün?" Cevap ne olursa olsun, bu sözcüklerin altındakileri anlamak için ısrarcı olunur. Nihayet, bir insanın onu öldürmeden başını açtığımız takdirde düşüncenin görülüp görülemeyeceği, ona dokunulup dokunulamayacağı ya da parmakla hissedilip hissedilmeyeceği vb. sorulur. Tabii ki esinleyici olan bu son sorular sona saklanmalıdır, yani çocuğa artık kendisinden söz ettirmeyi başaramadığımız ana saklanmalıdır.

Ayrıca, çocuk ender olarak "beyin", "ruh" vb. öğrenmiş olduğu sözcükleri telaffuz ederse, çocuğun bunları nasıl özümsemiş olduğu anlaşılıncaya kadar bu sözcüklerle ilgili sorular sormak gerekir ona. Bu, sözcüklerle oynamaktan başka bir şey değildir. Tersine, bütünüyle etkilemeli deformasyonlar da olabilir.

Bundan sonra üç düzey saptayabildik. Bunlardan birincisinin öteki ikisinden ayırt edilmesi kolaydır ve bu düzey bütünüyle spontan bir unsur içerir gibidir. Bu düzeyde çocuklar insanın "ağzıyla" düşündüğüne inanırlar. Düşünce sesle tıpatıp aynıdır. Kafada ve beyinde olup biten bir şey yoktur. Doğal olarak, düşünce, sözcüklerin nesnelerle bağlantılı olmaları anlamında nesnelerle karışmıştır. Düşünme olgusunda hiçbir öznellik yoktur. Bu düzeyde çocukların yaş ortalaması 6'dır.

İkinci düzeyin belirgin özelliği yetişkinin müdahalesidir. Bu düzeyde çocuk kafayla düşünüldüğünü öğrenmiştir; hatta kimi zaman "beyne" anıştırma yapar. Sadece üç özellik belli bir kendiliğindenliği yansıtırlar çocukta. Önce yaş: Biz bu cevapları ancak 8 yaş civarındaki çocuklardan alabildik. Ama birinci ve ikinci düzeyde özellikle devamlılık söz konusudur. Gerçekten de, düşünce çoğu zaman kafadaki ya da boyundaki bir ses gibi algılanır çocuk tarafından ve bu da onun eski inançlarının etkisinin sürdüğünün işaretidir. Nihayet, çocuk düşünceye maddi bir unsur yükler: Düşünce havadır, kandır ya da top gibi bir şeydir.

Yaş ortalaması 11-12 olan üçüncü düzeyin belirgin özelliği düşüncenin maddilikten soyutlanmasıdır. Bu üçüncü düzeyi ikinci düzeyden ayırmak zordur hiç kuşkusuz. Ama bizim için esas olan ikinciyi birinciden ayırmaktır, yani yetişkinin çocuğun inancına getirdiklerini anlamak...

1. BİRİNCİ DÜZEY: İNSAN AĞZIYLA DÜŞÜNÜR. – Stern'in[4] kızı Hilda insanın diliyle, hayvanların da ağzıyla düşündüğünü sanmaktadır. Ayrıca, insanların ancak konuştuklarında düşündüklerini ve ağızlarını kapattıklarında artık düşünmediklerini sanmaktadır. Araştırmalarımıza göre bu çocuk inançları çok geneldir.

MONT (7;0)[5] "Düşünmek nedir, biliyor musun?" – "Evet." – "Evini düşün bakalım, olur mu?" – "Olur." – "Nerenle düşünüyorsun?" – "Ağzımla." – "Ağzın kapalıyken düşünebilir misin?" – "Hayır." – "Gözlerin kapalıyken?" – "Evet." – "Kulakların tıkalıyken?" – "Evet." – "Ağzını kapat ve evini düşün. Düşünüyor musun?" – "Evet." – "Nerenle düşündün?" – "Ağzımla."

PIG (9;6 – zihinsel özürlü): "Düşünme sözcüğü nedir, biliyor musun?" – "Evet." – "Düşünce nedir?" – "Birisi öldüğü zaman onu düşünürüz." – "Bazen düşünür müsün?" – "Evet, kardeşimi." – "Okulda düşünür müsün?" – "Hayır." – "Peki, burada (okul binası içinde bir oda)?" – "Evet. Düşünüyorum çünkü sorular soruyorsunuz bana." – "Nerenle düşünüyorsun?" – "Ağzımla ve kulaklarımla." – "Peki bebekler de düşünür mü?" – "Hayır." – "Annesi ona bir şey söylediğinde düşünür mü bebek?" – "Evet." – "Neresiyle?" – "Ağzıyla."

ACKER (7;7) "İnsan neresiyle düşünür?" – "Ağzıyla." Daha ileride göreceğimiz düşle ilgili bir ankette bu cevap dört kez verilmiştir. Animizm konusunda sorduğumuz sorulardan sonra devam ettik: "Bir köpek düşünebilir mi?" – "Evet, dinler." – "Bir kuş düşünebilir mi?" – "Hayır, kulakları yoktur onun." – "Köpek neresiyle düşünür?" – "Kulaklarıyla." – "Balık düşünür mü?" – "Hayır." – "Salyangoz?" – "Hayır." – "At?" – "Evet, kulaklarıyla." – "Tavuk? – "Evet, ağzıyla."

SCHMI (5 ½): "İnsan neresiyle düşünür?" – "Ağzıyla."

MUY (6): "Sen nerenle düşünürsün?" – "Bir şeyle, ağzımla!"

Gördüğümüz gibi, bazen sadece ağızla düşünülmüyor, kulakla da düşünülüyor.

BARB (5 ½): "Düşünmenin ne olduğunu biliyor musun?" – "İnsan artık bir şey hatırlamayınca düşünür." – "Nerenle düşünüyorsun?" – "Ku-

4) *Die Kindersprache*, Leipzig, 1907, s. 210. Aynı zamanda bkz. SULLY, *Etudes sur l'enfance* (Fr. çev.: MONOD), s. 163.

5) 7;0 = 7 yaş, 0 ay.

laklarımla." – "Kulaklarını tıkadığında düşünebilir misin?" – "Evet... Hayır..."

REHM (5;11): "Bir şey düşünmek ne demek biliyor musun?" – "Evet." – "Evini düşün." – "Evet." – "İnsan neresiyle düşünür?" – "Kulaklarıyla." – "Evini düşündüğünde kulaklarınla mı düşünürsün?" – "Evet."

Barb'ın cevabı ilginç: Düşünmek unutulmuş bir sesi yeniden yaşatmaktır. Bu özellikler ikinci düzeyi belirten daha sonraki özelliklere geçiştir: Cevaplarını göreceğimiz çocuklar insanın kafasıyla düşündüğünü söylemişlerdir ama düşünce içte değildir henüz, ağza bağlıdır. İkinci düzey artık ağzıyla konuşmayan ve düşünceyi baştaki hafif bir ses gibi açıklayan çocukların düzeyidir. İki grup arasında geçişler vardır ama sınıflandırma söz konusu olduğunda bir yerde durmak gerekir kesinlikle. Dolayısıyla, "ağız" sözcüğünü açıkça telaffuz eden çocukları birinci düzeyde bırakıyoruz.

CERES (7): "İnsan neresiyle düşünür?" – "Bilmem." – "Düşünce neredeđir?" – "Kafada." – "Nerede?" – "Ağızda, başın içinde."

RATT (8;10): "Evini düşündüğünde nerenle düşünüyorsun?" – "Başımla." – "Başta ne var?" – "Hiç." – "Evini nasıl düşünebilirsin?" – "Ağzımla." – "Kafada sözcükler mi var?" – "Hayır." – "Ses mi var?" – "Evet." – "Ses ve düşünce aynı şey midir?" – "Evet."

KENN (7 ½): "İnsan neresiyle düşünür?" – "Başımda." – "Başın boş mu dolu mu?" – "Dolu." – "Başın içini açsak düşündüğünü görür müyüz?" – "Hayır, çünkü görülmez." – "Seni öldürmeden başının içini açsak, düşünceni görür müyüz?" – "Yavaş konuşulunca duyulmuyor." – "İnsan neresiyle düşünür?" – "Başıyla." – "Başının nesiyle?" – "Ağzıyla." – "Başta ne var? Düşünce mi var?" – "Evet, insan bir şey düşündüğü zaman." – "Başta ne var?" – "Konuşuluyor." – "Ağzın kapalı olduğunda düşünüyor musun?" – "Evet, düşünmeden." – "Konuşmadığında nerenle düşünüyorsun?" – "Ağzımla." – "İnsan düşündüğünde kafasında ne vardır?" – "Hiç." – "Düşünceyi görebilir misin?" – "Hayır." – "Ben duyabilir miyim onu?" – "Hayır." – "Parmağımla dokunsam hissedebilir miyim?" – "Evet."

Bu son örnek mükemmel. Çocuk inancının direncini ve kendiliğindenliğini gösteriyor: Hiçbir etkileme söz konusu olmadan çocuk önce alçak sesle konuşulduğunda düşüncenin duyulmadığını söylüyor, sonra

insanın ağzıyla düşündüğü kararına varıyor. Dolayısıyla, düşünce sessiz bir iç sestir. Ve bu ses parmakla hissedilebilir: Böylece, Kenn düşüncenin açık seçik biçimde havayla (konuşulduğunda ağızdan çıkan hava) özdeşleştirilebileceği durumları belirtiyor.

Daha önce ankete tabi tutulan çocukların verdiği cevaplara dayalı spontan bir inanç vardır. Öbürlerinde anketin başında hiçbir şey yoktur ama anket etkilemeden bir inancı tetikler ve bu inancın daha önceki inançlara benzemesi ilginçtir:

METR (5;9): "Düşündüğünde nerenle düşünürsün?" – "Ben, şey, bilmiyorum." – "Ellerinle mi?" – "Hayır." – "Başınla mı?" – "Hayır. Düşünce hiç görülmez." – "Nerenle okuyorsun?" – "Gözlerimle." – "Gözlerin kapalıyken düşünebilir misin?" – "Evet." – "Ağzın kapalıyken?" – "Düşünemem." – "Kulaklarını tıkadığında?" – "Evet." – "Bebekler düşünür mü?" – "Hayır, onlar bilmezler. Onlar çok küçüktür." – "İnsan neresiyle düşünür?" – "Ben, bilmem ki, düşünceyi hiç görmedim ben." – "İnsan kafasıyla mı düşünür?" – "Hayır." – "Neresiyle?" – "Ağzıyla."

Burada da mükemmel bir tetiklenmiş inanç örneği görüyoruz. İnanç bizim doğrudan müdahalemiz olmadan ve de çocuk hemen bir çözüm bulamadan yavaş yavaş ortaya çıkıyor.

Kimi zaman değişkelere rastlanır ama enderdir bunlar. Sadece bir çocuk (Go, 5;9) 'insanın kalbiyle düşündüğünü' söylemiştir. Ama büyük olasılıkla öğrenilmiştir bu düşünce çünkü çocuk anket sırasında düşüncesini değiştirmiş ve insanın kulaklarıyla düşündüğünü söylemiştir. Bu çocuk dışında, ikinci ya da üçüncü düzeyde sınıflandıramayacağımız bütün özneler insanın ağzıyla ya da kulaklarıyla düşündüğünü söylemiştir. Öznelerimiz arasında görsellerin ve işitsellerin bulunduklarını ve görsellerin insanın gözleriyle düşündüğüne inandıklarını söyleyebiliriz belki. Hiç ilgisi yoktur ve düş kurma sorununun hiçbir rolü yoktur burada. En azından insanın gözleriyle düşündüğünü söyleyen iki çocuk bu kanıya düşlerle ilgili sorulardan sonra varmışlardır ve bu da söz konusu düşünceleri geçersiz kılar.

Bu dil ve düşünce özdeşliği nasıl yorumlanmalıdır? Her şeyden önce şunu belirtmek gerekir ki, "düşünmek" sözcüğünün çocuklar için kısıtlayıcı bir anlamı vardır: Çocuklar için düşünmek aramak, irdelemek, yoğunlaşmaktır, yani çaba harcamaktır. Ama daha ileride irdeleyeceğimiz düş dışında düşüncenin öbür yansımasıyla ilgili olarak en küçük bir

bilinçlenme görülmez. "Bellek" sözcüğünden habersizdir genelde öğrenci çocuklar ve onlara insan neresiyle "hatırlar" diye bir soru sorulduğunda ya hiçbir şey anlamıyorlar ya da gene 'ağızla' diye cevap veriyorlar. Dolayısıyla, düşünce sözcüğü çocuklar için kısıtlı bir anlam ifade etse bile, gene de, bu sözcük onlar için açık seçik biçimde zihinsel bir etkinlik ifade eden tek sözcüktür. Bununla birlikte, biraz önce gördüğümüz gibi, onlara göre bu bu zihinsel etkinliğin tek merkezi ağızdır. Ne diyebiliriz?

Burada temel bir ayrım gerekiyor. Stern[6] yaklaşık olarak 3 yaşından itibaren psişik ve fiziksel olan arasında bir ayrım olduğunu iddia etmiştir, şöyle ki, çocuk bu yaşlarda "inanmak", "benzemek" vb. anlamına gelen bazı sözcükleri kullanır (sözgelimi "sanıyorum başı ağrıyor" tümcesinde olduğu gibi). Dolayısıyla, çocuk algılanmış gerçek ve yorum ya da varsayım arasında ayrım yapabilmektedir, yani nesneleri ve düşünceyi ayırabilir. Ama "örtük olan"ın paradoksundan sakınmak gerekir ve eylem planıyla düşünce planını ayırmak gerekir. Eylem planında ya da düşüncenin gerçekleştirilmesinde, gerçekten de, Stern'in söz ettiği çocukların dolaysız algılamayı varsayımsal ya da tümdengelimli gerçeklikten ayırmaya başladıkları çok açıktır. Çok ilginç bir kazanımdır bu. Ama aynı çocukların bu ikilem konusunda bilinçlenmeleri (yani örtük olarak gerçekleştirdiklerini fark etmeleri) için bir gerekçe oluşturmaz. Özellikle de bu ikilemden algılanmış bir gerçeklik ve yorumladıkları bir düşünce çıkarmaları için bir gerekçe oluşturmaz.

Nihayet, genel olarak, onların psişik olanı fiziksel olandan ayırmaları için bir gerekçe oluşturmaz. Bu çocukların tek buluşu, gerçekliğin artık bütünüyle arzulara ve ifadelere itaat etmemesidir (bkz. *L.P.*, s. 300-301). Ama fiziksel gerçekliğin bu düzeyde niyetlerle, arzularla, psişizmle vb. istila edilmiş olması mümkündür; aynı şekilde çocuk da kendi düşüncesinden haberli olmayabilir büyük olasılıkla ya da düşüncesini maddi bir ses gibi kavrayabilir.

Dolayısıyla, eğer düşünce kavramının gelişmesinden söz etmek istiyorsak, çocukların ağızla düşünüldüğü inancını ilkel bulmaya hakkımız vardır. Gene, dolayısıyla, düşünce kavramı, ortaya çıktığı sırada ses kavramıyla, yani telaffuz edilen ya da duyulan sözcüklerle karışır.

O halde, bu düzeyde psişik olan ve fiziksel olan arasında bir fark var mıdır? Kuşkusuz evet, çünkü söz 'ben'in bir etkinliğidir. Ama iki temel kısıtlama olayları bu şekilde açıklamamızı engeller: Bir yandan sözcük-

6) *Die Kindersprache*, Leipzig, 1907.

ler çocuk için maddi gerçekliğin bir parçasıdır, öte yandan da sözün içerdiği öznel etkinlik ya çocuk tarafından fark edilmemiştir ya da üfleme veya hava verme olgularıyla maddi bir süreçle özdeşleşmiştir.

Gerçekten de, sözcüklerin çocuk için hiçbir iç ya da psişik anlamı yoktur. Daha sonraki sayfalarda doğrudan bir analizle bunu göstereceğiz. Sözcüklerin nesnelerin parçaları olduğunu ve nesnelerin içinde yer aldığını göreceğiz. Dolayısıyla, kulaklar ve ağzın işlevleri nesnelerle işbirliği yapmakla, sözcükleri almakla ve göndermekle sınırlıdır. Aynı şekilde, belli bir düzeyde düşün "odada" olduğunu ve düşüncenin de ağzın dışında olduğunu göreceğiz... Psişik içsellik ve maddi dışsallık arasında açık bir ayrım yoktur.

Biz şimdilik bir ilk değerlendirmeyle yetinelim. Çocuklara "düşüncenin nereden geldiği" sorulduğunda, bir yandan ağızla düşünüldüğünü söylerlerken, bir yandan da düşünceye bir dış özgünlük mal ederler hiç duraksamadan. İşte iki örnek:

ACKER (7;7): Yukarıda gördüğümüz gibi, bize dört kez insanın ağzıyla düşündüğünü söylemiştir. "İnsan ağzıyla düşündüğünde düşünce nereden gelir?" – "Gözlerden, dışarıdan. Görülür, düşünülür." – "Peki insan konuşmadığında düşünür mü?" – "Evet." – "Neresiyle?" – "Ağzıyla." Bir süre sonra: "İnsan hiç konuşmadığında neresiyle düşünür?" – "Midesiyle." Acker'in bu sözcükle kastettiği, yemek borusu ya da gırtlaktır. Dolayısıyla, söz konusu olan sestir gene.

RATT (8;10): Daha önce gördüğümüz gibi, düşünüldüğünde beyinde hiçbir şey olmadığını söyledi. "Ses görülebilir mi?" – "Hayır." – "Hissedilebilir mi?'" – "Evet." – "Kelimelerin kuvveti var mı?'" – "Evet." – "Kuvveti olan bir kelime söyle bana." – "Rüzgâr." – "Rüzgâr kelimesinin niçin kuvveti var?" – "Çünkü hızlı gider." – "Hızlı giden kelime mi yoksa rüzgâr mı?" – "Rüzgâr." – "Kuvveti olan bir kelime söylesene bana?" – "Bir tekme atınca." – "Bir kelime mi bu?" – "Hayır." – "Kuvveti olan bir kelime söylesene bana?" – "..." – "İnsan neresiyle düşünür?" – "Ağzıyla." – "İnsan düşündüğünde kafasında ne vardır?" – "Hiç." – "Ses ne işe yarar?" – "Konuşur." – "Kelimelerin ne olduğunu biliyor musun?" – "İnsan konuşunca..." – "Ev kelimesi nerede?" – "Ağızda." – "Kafada mı?" – "Hayır."

Kelimelerle ilgili sonuçlarımızı görmeden bu örneklerin değerleri konusunda şüpheye düşülecektir belki (§4 ve böl. II). Ama bu sonuç-

ların ışığında bu iki durum çok açıktır. Bu çocuklardan hiçbiri sözcükleri adlandırılan nesnelerden ayıramamıştır. Dolayısıyla, Acker, sözcüğü düşünmek için bir evi görmenin yeterli olduğuna inanıyor, sanki kelime nesnenin içindeymiş gibi. Ratt kuvveti olanların adlar değil nesneler olduğunu anlamıyor. Dolayısıyla, ad nesne içinde kavranmıştır: Duyumcuların düşünceyi nesnelerin etkisiyle beyindeki bir görüntü oyunu gibi tasarlamaları kabilinden çocuk da düşünceyi nesnelerin etkisiyle ağıza konmuş sözcüklerin eklemlenmesi gibi tasarlar.

Şimdi de bellek konusunda kendine özgü bir düşüncesi olan bir çocuğun durumu; bu sözünü ettiğimiz, gerçekçiliğin belirgin özelliğidir.

SCHI (6): "Bellek" sözcüğünü kendiliğinden telaffuz ediyor. "Bellek nedir?" – "Bir şeyin hatırlanması." – "Nasıl hatırlanır?" – "Birdenbire ruhumuza gelir. Önce bize bir şey söylenmiştir, ruhumuza gelir, sonra çıkar ve geri gelir." – "Çıkar mı? Nereye gider?" – "Gökyüzüne." – "İnanıyor musun buna sen?" – "Evet, bilmiyorum ama bildiğimi söylüyorum (inandığımı)."

Anıların gökyüzüne göç etmesi kesinlikle uydurmadır. Ama anlamlı ifadeler vardır: "çıkmak" ve "geri dönmek". Bunları sözcüğü sözcüğüne kabul etmek gerekir çünkü Schi bize aynı zamanda insan uyuduğunda düşlerin "çıktığını" da söyleyecektir (bkz. böl. III, §2): "Uyumadığımızda kafamızdadır. Uyuduğumuzda çıkar." (...) "Duvara yapışır." Schi'ye bu olguların "nasıl" olduğu konusunda hiçbir kesinlik mal edilemez: Bu sözler sadece onun hatıraları, duyduğu sözleri ve "iç" düşleri canlandıramadığı anlamına gelir. Nesnelerin adı konusunda tamamen benzer başka durumlar göreceğiz: Adın "odanın içinde" olduğunu söyleyen çocuklar vardır (bkz. Roc'un durumu, böl. II, §2).

Kısaca söylemek gerekirse, düşünce sesle özdeşleştiği ölçüde nesnelerin kendileri içine katılır. Biz sadece bu sonucun temelini kabul ettirmek için ikinci bölümün sonuçlarına baş vuruyoruz. Düşüncenin ikinci özelliğine, çocuk için esasen sözün eklemlenmesinden ibaret olan iç özelliğine gelince, onun da maddi olduğunu ve aynı zamanda, tuhaf görünmekle birlikte, dış dünyanın bir parçası olduğunu göstermeye çalışalım.

Aslında çocukların çoğu bu iç etkinliğin farkında olmamışlardır. Düşünmek konuşmaktır ve konuşmak insanın tek başına gerçekleştirdiği bir etkinliktir; bununla birlikte, bazı çocuklar sesin varlığını belirtmiş-

lerdir ve bu durumda, bu birinci düzeyde bu sesi "hava" yla, iç ve dış havayla, nefes ve rüzgârla özdeşleştirirler.

ROU (7 ½): "Düşünce görülebilir mi?" – "Evet." – "Nasıl?" – "Önünde." – "Nerede? Orada (50 cm.) ya da hemen orada mı?" – "Her yerde, rüzgâr otları sallar ve otların sallandıkları görülür. Düşünce budur." – "Peki önünde mi, beyninde mi?" – "İkisinde de. Herhangi bir biçimde düşünülebilir." – "Düşünceye dokunulabilir mi?" – "Bazen, gerçek olan şeyler."

BRUNN (11;11 – Zihin özürlü ve kavrayışı çok ağır): "Düşüncenin kuvveti var mıdır?" – "Hayır, çünkü canlı değildir." – "Niçin canlı değildir?" – "Hava olduğu için." – "Nerededir düşünce?" – "Havada, dışarıda." Ama Brunn düşüncenin aynı zamanda bizimle olduğunu söylüyor ve ona göre bellek 'bir düşüncedir. – "Nerededir peki?" – "Kafada."

RIS (8 ½)K.:[7] Düşler konusunda bir kez daha karşımıza çıkacaktır (böl. III. §1); daha önce düşünceyle ilgili olarak soru sormadık kendisine ve o da düşün "sözler" olduğunu söylüyor bize. – "Sözler neden oluşur peki?" – "Sesten." – "Ses nereden gelir?" – "Havadan."

İkinci düzeyde de (§3) benzer durumlar göreceğiz.

Gene düşlerle ilgili olarak düşüncenin hava, rüzgâr, soğuk ve hatta "karından çıkan duman"la (nefes) sık sık özdeşleştirildiğini göreceğiz. Bu olgular konusunda ne düşünebiliriz? İlk bakışta bu çocuklar etkilenmiş gibidir: Onlara bir ruhumuz ya da bir zihnimiz olduğu, bu zihnin rüzgâr gibi görünmez olduğu söylendiğinde havayla düşünüldüğünü söyleyeceklerdir. İkinci düzeyde, büyük olasılıkla, böyle düşünülmesinin gerektiği durumlar göreceğiz. Ama daha önceki durumlar bu yoruma karşı çıkıyor gibidir. Gerçekten de, bu çocuklar düşüncenin içselliğini kabul etmezler: Düşünce hem dışarıda hem içeridedir. Zeki bir çocuk olan Rou bu bakımdan çok açık bir tavır sergiler: Düşünceyle düşünülen şeyi karıştırır. Dolayısıyla, bu çocuk "gerçek şeyler düşünüldüğünde" düşünceye ulaşılabilir diyebilmektedir. Ayrıca, tümü ses ve solunuma (hava, rüzgâr, karından çıkan duman vb.) ilişkin çok fazla değişke vardır, bu nedenle çocuğun çevresindeki yetişkinlerin sistematik etkisini kabullenmek pek mümkün görülmez.

7) K = Kız çocuk.

Kısacası, düşünce sözcüklerle ilişkili olduğundan adlandırılan nesnelerin parçasıdır ve sesle ilişkili olduğundan iç ve dış rüzgârla özdeşleşmiştir. Dolayısıyla, her iki durumda da ben ve dış dünya arasında çok kesin sınırlar yoktur.

2. GÖRÜNTÜ VE BAKMA. – Düşünce kavramını irdelemeye devam etmeden önce daha önceki yorumların kısa bir doğrulamasını vermek uygun olacaktır. Görüntü ve bakma konusunda çocuk tasarımlarında iç ve dış arasındaki karışıklık aynı mıdır? Bu alanda araştırma yapmadık ve üstünde çalışılması gereken bir konudur bu. Ama araştırmalarımız sırasında bazı olgular bulduk ve bunların hemen aktarılmasında yarar görüyoruz, çünkü bunların çok belirleyici olduklarını düşünüyoruz. Önce Stanley Hall[8] tarafından aktarılan bir soru ve bir yetişkinin anısı:

5 yaşında bir erkek çocuğu: "*Baba, bakışlarımız karşılaştıklarında niçin karışmıyorlar birbirleriyle?*" (İngilizce'den çeviri.)

Söyleştiğimiz bir kadın: "*Hatırlarım, küçükken hep rastlaşan iki bakışın nasıl olup da bir noktada çarpışmadıklarını sorardım. Bu noktanın iki kişi arasındaki mesafenin ortası olduğunu düşünürdüm. Aynı zamanda, insanın başkasının bakışını niçin hissetmediğini sorardım kendi kendime, sözgelimi birisi yanağımıza baktığında o bakışı niçin yanağımızda hissetmiyorduk...*"

Ve şimdi de görme ve ışık arasındaki karışıklıkla ilgili bütünüyle spontan üç durum: gölgeler ya da düşlerle ilgili sorularda gözlemlenen karışıklık.

PAT (10 yaşında) bir kutunun gölgeli olduğunu söylüyor, 'çünkü bulutlar (Pat'a göre güneş olmadığında bulutlar aydınlatmaktadır ortalığı) geçemez' (çünkü ışık kutudan geçemez). Ama Pat daha sonra da bir cüzdanın gölgeli olduğunu söylüyor 'çünkü bulutlar o tarafı görmüyorlar'. – "Görmek ve aydınlatmak aynı şey mi?" – "Evet." – "Aydınlatan şeyleri söyler misin bana?" – "Güneş, ay, yıldızlar, bulutlar, sonra Tanrı." – "Sen aydınlatır mısın?" – "Hayır... Evet." – "Nasıl?" – "Gözlerle?" – "Niçin?" – "Çünkü gözlerimiz olmasaydı aydınlığı göremezdik."

DUC (6 ½), aynı zamanda, "görmeyi" ve "aydınlatmayı" karıştırdığından ışığın elden geçemeyeceğini söylüyor.

8) STANLEY HALL, *Pedag. Semin.*, cilt X (1903), s. 346.

SCI (6), düşlerin 'ışıklarla' geldiğini söylüyor. "Nasıl?" – "Sokakta. Işıklar (sokak lambaları demek istiyor) görebilirler... Yeri görebilirler." – "Aydınlatan şeyleri söyler misin bana?" – "Işıklar, mumlar, kibritler, şimşek, ateş, sigara." – "Geceleri aydınlatırlar mı bunlar?" – "Hayır." – "Niçin?" – "Çünkü kapalı." – "Açık olunca aydınlatırlar mı?" – "Evet." – "Işık gibi mi aydınlatırlar?" – "Evet, biraz."

Son olgular Empedokles'in algı teorisiyle benzerliği açısından ilginçtir; bilindiği gibi, Empedokles görmeyi gözden çıkan bir ateşle nesnelerden çıkan bir ışığın buluşması olarak açıklıyordu.[9]

Bu beş olgudan aynı sonuç çıkıyor: Bu çocuklara göre bakış kısmen gözün dışındadır. Gözden çıkar, aydınlatır ve niçin hissedilmediği anlaşılmaz. Bu inançlar, genel olsun olmasın, hiçbir şey bilmediğimiz bu konuda hem iç hem dış özellikli bir düşünce olasılığını gösterirler ve böylelikle önceki paragraftaki olguların yorumunu doğrularlar.

3. İKİNCİ VE ÜÇÜNCÜ DÜZEY: İNSAN KAFASIYLA DÜŞÜNÜR. – Birinci düzeydeki inançların spontan oldukları düşünülebilir, çünkü geneldirler ve bu genellikleri çerçevesinde çocuğun çevresindeki yetişkinlerin etkisi söz konusu değildir burada. Tersine, ikinci düzeyi karakterize eden inançlar kısmen çevre tarafından empoze edilmiş gibidir. Çocukların kendiliklerinden insanın nasıl kafasıyla düşündüğünü keşfettiklerini anlayabilmek zordur. Bununla birlikte, çocuğun soru sormasının ve kendisine söylenen şeyi özümsemesinin ancak 7-8 yaşından sonra (ender olarak 6 yaş) gerçekleşebilmesi ilginçtir.

Üçüncü düzeye karşıt olarak ikinci düzeyin belirgin özelliği, düşüncenin, kafanın içinde olmasına rağmen, maddi özelliklere sahip olmasıdır. Çocuk (birinci tip) düşüncenin bir ses ya da soluk olduğuna inanmaya devam eder. Ya da (ikinci tip) "beyin", "zekâ" vb. sözcüklerini anlamaya çalışır ve toplar, bilyeler, borular, rüzgârlar vb. tasarlamaya ve düşünmeye devam eder.

Önce birinci tipte bazı durumlara bir göz atalım; bunlar özellikle önem taşır bizim için, çünkü yetişkinin etkisine rağmen birinci düzey olguların süreklilik ve kalıcılığını gösterir:

9) Bkz. ARN. REYMOND, *Histoire des sciences exactes et naturelles dans l'antiquité gréco-romaine*, Blanchard, 1924, s. 43.

FALQ (7;3): "Düşüncenin ne olduğunu biliyor musun?" – "İnsan yapmak istediği bir şeyi düşünür." – "İnsan neresiyle düşünür?" – "Bir şeyle." – "Neyle?" – "Hafif bir ses." – "Nerede?" – "Burada" (alnını gösterir). – "Nereden gelir bu hafif ses?" – "Baştan." – "Nasıl yürür?" – "Tek başına yürür." – "At düşünür mü?" – "Evet." – "Neresiyle?" – "Başında hafif bir ses vardır." – "Köpekler?" – "Evet." – "Bu hafif ses kelimeler mi söyler?" – "Evet." – "Niye?" – "Köpekler konuşmaz!" – "Konuşurlar, sonra dinlerler." – "Nereleriyle?" – "Burayla" (alın). – "Niçin?" – "Bir şey vardır." – "Ne?" – "Küçük bir top. Kafada da 'küçük bir ağız' vardır." – "Şimdi mi anladın bunu?" – "Evet." – "İnanıyor musun buna?" – "Evet." Bir süre sonra Falq bellekten söz eder bize. "Nerededir?" – "Burada" (alnını gösterir). – "Ne var orada?" – "Küçük bir top." – "İçinde ne var?" – "Düşünce." – "İçine baksak ne görürdük?" – "Duman." – "Nereden gelir?" – "Kafadan." – "Bu duman nereden gelir?" – "Düşünceden." – "Düşünce duman mı?" – "Evet." – "Düşünce niçin kafanın içinde?" – "Dumanın biraz rüzgârı gelmiştir." – "Nereden?" – "Dışarıdan." – "Nereden?" – "Rüzgâr dışarıdan ve duman bacadan." – "Rüzgâr canlı mı?" – "Hayır, çünkü rüzgârdır ve insan bir şey düşündüğünde kafaya gelir. İnsan bir şey düşündüğünde düşünce rüzgâr ve dumanla gelir." – "Nasıl?" – "Düşünce rüzgârı ve dumanı çeker ve ikisi karışır." – "Duman nedir?" – "Soluk." – "Rüzgâr peki?" – "O da." – "Senin soluğun var mı?" – "Hayır... Evet, nefes alırken." – "Nefes alırken ne alıp veriyoruz?" – "Rüzgâr." – "İnsan soluk aldığında rüzgâr yapar mı?" – "Evet." – "Duman?" – "Hayır... Evet, buhar."

Durumlar arasındaki benzerlik yeterince açıktır (özellikle "küçük top"la ilgili ayrıntılı uydurmalar: Rou, Ris ve Brun; §I). Özellikle rüzgârın, dumanın, soluğun ve sesin nasıl iç içe oldukları görülüyor. Dolayısıyla, Falq doğrudan doğruya birinci düzeyin uzantısında yer alır, üstelik de alnın içindeki bir top gibi kabul edilmiş bazı kavramlarla. Baştaki "küçük ağız"a gelince, Falq, bu bağlamda, bize Bayan Malan'ın anlattığı, "önümdeki ağzıma konuşan arkamdaki ağzımdır (kafada)" diyen çocuğu hatırlatıyor.

REYB (8;7): "Düşünce nedir?" – "Bir şey düşününce." – "Ne demek bu?" – "İnsan isteyebilir bunu." – "Neremizle düşünürüz?" – "Beyinlerimizle." – "Kim söyledi bunu sana?" – "Hiç kimse..." – "Nereden öğren-

din bu kelimeyi?" – "Biliyordum." – "Beyin nedir?" – "Baştaki borular." – "Ne oluyor bu borularda?" – "Bir şey." – "Ne?" – "Düşünülen." – "Düşünceyi görebilir miyiz?" – "Hayır." – "Dokunabilir miyiz?" – "Hayır." – "Nasıldır peki?" – "İşitilir." – "Kulakların tıkalıyken düşünebilir misin?" – "Hayır." – "Gözlerin kapalıyken?" – "Hayır." – "Ağzın kapalıyken?" – "Hayır." – "Nereye gider bu borular?" – "Nereye girerler?" – "Kulaklardan." – "Nereden çıkar?" – "Ağızdan." – "Başta boru olduğunu kim söyledi sana?" – "Kimse." – "Hiç duydun mu böyle bir şey?" – "Yok."

Görüldüğü gibi, burada yetişkinin etkisi açıktır. Ama Reyb düşüncenin "işitilen bir şey" olduğunu söylediğinde spontan bir tepki vardır sanki burada.

GRAND (8), animizmle ilgili bir anket sırasında ayın hiçbir şey bilmediğini çünkü 'onun kulakları olmadığını' söylüyor. Anlamlıdır bu teşhis. Ve daha sonra: "Düşünmenin ne demek olduğunu biliyor musun?" – "Evet." – "İnsan neresiyle düşünür?" – "Başıyla." – "Düşünce nedir?" – "Başta beyaz kısım." – "İnsan neresiyle düşünür?" – "Hafif bir sestir."

MENN de (12), insanın 'başıyla' düşündüğü görüşünde. – "Kafanın içini açsak düşünceyi görür müyüz?" – "Hayır. İçinde durmaz." – "Ben görebilir miyim onu? – "Hayır." – "Dokunabilir miyiz?" – "Hayır, konuşulan şeydir." – "Peki hissedebilir miyiz?" – "Hayır." – "Niçin? Düşünce nedir?" – "Evet (hissedilebilir). Bizim sesimizdir."

Bu son durum ilginçtir: Çocuk düşüncenin kafada olduğunu söyler ancak iç ve dış sorusuna egemen olamamıştır henüz: Gerçekten de, düşünce bizim sesimizdir ve bu ses 'içeride kalmaz'.

Bayan Perret'nin aynı anketi yaptığı İsviçre'nin başka bazı bölgelerinde de benzer durumlara rastlanmıştır:

NIC (10;3 – K.), düşüncenin görülemeyeceğini ileri sürüyor ve 'onu görmem için konuşmam gerekir' diyor.

E. KUN (7;4) ve kızkardeşi M. KUN'a (8;4) birbirleriyle görüşmelerine vakit bırakmadan sorular sorulur. Her ikisi de düşüncenin kafada olduğunu, 'beyaz' ve 'yuvarlak' olduğunu söylemişlerdir. M. Kun düşüncenin 'büyük bir elma kadar büyük' olduğunu söylemiştir. E. Kun'a

göreyse 'küçük'tür. Dolayısıyla, bu konuşmalarda, büyük olasılıkla beyinle ilgili olarak bir yetişkin eğitiminin izleri vardır. Bununla birlikte, E. Kun, başka zamanlarda insanın 'ağzıyla düşündüğünü' söylemiştir. "Düşünce nerededir?" – "Ağzın ortasında." – "Görmek mümkün müdür onu?" – "Evet." – "Dokunabilir miyiz ona?" – "Hayır." – "Niçin?" – "Uzaktadır çünkü." – "Nerede?" – "Boyunda." Alınan eğitimle spontan inançların karışımı çok belirgindir burada.

Kısacası, bu durumların hepsi birinci düzey cevaplarla ikinci düzey cevaplar arasındaki sürekliliği ve bu cevapların değerini gösterir. Biz önce bu "sesler"in dinsel konuşmaların hatırlanması ("vicdanın sesi" vb.) olduğuna karar verdik ama bu olguların genelliği karşısında bu yorumdan vazgeçtik.

Daha önceki çocuklardan hiçbiri düşünceyi maddeden ayrı düşünmemiştir. Bu maddecilik yetişkin kavramlarının etkisiyle artık düşünce ve sesi bir tutmayan daha sonraki öznelerin de belirgin özelliğidir. Bu kavramların ne tuhaf bir deformasyona uğradıklarını göreceğiz. Bu deformasyon bir anlamda daha önceki çocukların spontan tepkileri kadar eğiticidir.

IM (6): Düşünce 'benim zekâmdır'. 'Düşünmemizi sağlayandır, araştırma yapmamızı sağlayandır.' – "Kim söyledi bunu sana?" – "Kimse söylemedi, ben biliyorum." Bununla birlikte, bu 'zekâya'dokunmak mümkün değildir 'çünkü kan doludur'.

DUSS (9), düşünceyle 'beyni' bir tutuyor. Ona göre beyin 'bir bilye kadar' büyüktür. Duss insanın 'ağzıyla 'düş gördüğüne inanıyor.

ZIMM (8;1), 'zekâsıyla' düşünüyor ama başı açıldığı takdirde bu zekânın görülebileceğini ve ona dokunulabileceğini söylüyor.

KAUF (8;8 – K.) belleğiyle düşünüyor. 'Bellek başta bulunan ve düşünmemizi sağlayan bir şeydir.' – "Bunun, belleğin nasıl bir şey olduğunu sanıyorsun?" – "Küçük bir karo, deriden, biraz oval ve içinde hikâyeler var." – "Nasıl onlar?" – "Deriye yazılı." – "Neyle?" – "Kalemle." – "Kim yazmış onları?" – "Tanrı. Ben doğmadan önce yerleştirmiş oraya onları."

Ayrıntılara dikkat edildiğinde Kauf'un uydurduğu açık seçik belli oluyor. Bununla birlikte, 'hikâyeler'in doğuştan var olduğuna inanma eğiliminin onda spontan bir eğilim olduğunu kabul etmek gerekir. Gerçekten de, bu inanç çoğu zaman gözlemlediğimiz bir olguya bağlıdır:

Bilgilerinin, en son kazanmış oldukları da dahil olmak üzere kökeni konusunda tam bir bellek kaybı söz konusudur. Biraz önce cevaplarını gördüğümüz IM, sözgelimi 'zekâyı' eskiden beri tanıdığına inanıyor. Reyb bir beyni olduğunu eskiden beri biliyormuş vb. (bu konuda bkz. *J. R.*, böl. IV, §1). Dolayısıyla, çocukların bilgilerinin kökenini düşünmeleri, Kauf gibi bu bilginin doğuştan geldiğine inanmaları çok doğaldır. Aynı şeyi adların kökeniyle ilgili olarak da göreceğiz. Çocukların, kendilerine öğretilen her şeyin, Platonvari hatırlama gibi öğretilerin psikolojik oluşumunu mutlaka etkileyeceğini düşünme eğilimi gösterilmiştir bize.

Şimdi de düşünceyi havayla ama tabii ki az ya da çok doğrudan bir yetişkin etkisiyle özdeşleştiren çocuklara geçelim:

TANN (8) 'zihniyle' düşünüyor. "Zihin nedir?" – "Bizim gibi olmayan biri, eti olmayan, kemiği olmayan, hava gibi, görülemeyen bir şey. Biz öldükten sonra bedenden çıkar." – "Gider mi?" – "Gider ama kalır, ama giderken kalır." (I) – "Ne kalır?" – "Kalır ama gene de göktedir." Görüldüğü gibi, dış ve iç ikiliği, Tann'ın zekâsına çok güçlü bir biçimde empoze etmiyor kendisini.

PERET (11;7): İnsan 'alnıyla' düşünür. – "İçinde ne var?" – "Aklımız." – "Akla dokunulabilir mi?" – "Hayır." – "Niçin?" – "Dokunulamaz. Olamaz, görülmez." – "Niye?" – "Hava olduğu için." – "Niçin hava olduğuna inanıyorsun?" – "Çünkü dokunulmaz ona."

Bu çocuklarla gene düşünceyi havayla özdeşleştiren §I'in sonundaki (Rou, Brunn ve Ris ve Falq, §3) çocuklar arasındaki fark görülüyor. Sonuncular özel bir düşünceye tanıklık ederken ve kendilerinde öğrenilmiş sözcüklerden izler yokken, tersine, Tann ve Peret çevrenin empoze ettiği kavramları deforme etmekle yetinirler. Ama bu deformasyonlar her zaman çok ilginçtir: İkinci düzey çocuğu için düşüncenin ne kadar maddi olduğunu gösterirler.

Dolayısıyla, ikinci düzeyde düşüncenin henüz nesnelerden ayrılmış olduğu söylenemez. Gerçekten de, çocuk sadece düşünce ve sesi özdeşleştirerek birinci düzeyi uzatır ya da az veya çok eksiksiz bir biçimsellik içinde kaybolur. Her iki durumda da düşünce düşünülen nesnelerden farklılaşmış değildir, sözcükler de adlandırılan nesnelerden farklılaşmaz. Sadece çocuğun eski inançları ve yetişkin eğitiminin baskısı arasında bir çatışma vardır ve bu bunalım ikinci düzey çocuğa hiçbir yeni çözüm sunmadan bir gelişmeyi gösterir.

Çocuk düşünceyi nesnelerden hangi dönemde ayırır? Bu nasıl bilinebilecektir? Bir başka deyişle, üçüncü düzey ne zaman başlar? Şimdiye kadar anketlerimizde izlenen tekniğin bu kadar ince bir ayrım için yeterli olabileceğini sanmıyoruz. Ama bu teknik adlar ve düşlerle ilgili bir anketle birleştirilince yararlı bilgiler verir. Dolayısıyla, biz üçüncü düzey teşhisini üç eşzamanlı ölçütün kullanımına bağlamayı öneriyoruz. Bir çocuğun düşünceyi nesnelerden ayırabildiğini söyleyebilmek için: 1. düşüncenin kafada olduğunu, görülmez, dokunulmaz vb. kısacası madde dışı ve hatta "hava"dan ya da "ses"ten ayrı olduğunu söyleyebilmesi; 2. sözcük ve adı nesnelerden ayırabilmesi; 3. nihayet düşlerin kafada olduğunu ve kafa açıldığı takdirde içinde düşlerin görülemeyeceğini söylemesi gerekir (2. ve 3. şıklar için bkz. daha ileride anlatacağımız teknik). Bu ölçütlerin hiçbiri kendi içinde güvenli değildir ama, öyle sanıyoruz ki, eşzamanlı kullanımları üçüncü düzeye ulaşıldığının belirtisidir.

1 ve 3. şıklarla ilgili bir örnek:

VISC (11;1): "Düşünce nerededir?" – "Kafada." – "Kafa açılsa, düşünceyi görebilir miyiz?" – "Hayır." – "Dokunabilir miyiz ona?" – "Hayır." – "Hava gibi hissedebilir miyiz onu?" – "Hayır..." Sonra: "Düş nedir?" – "Bir düşünce." – "Neremizle düş görürüz?" – "Başımızla." – "Gözlerimiz açık mıdır kapalı mıdır?" – "Kapalı." – "Sen düş görürken düş nerededir?" – "Başımızda." – "Önümüzde değil midir?" – "Görüyor gibi oluyoruz." – "Sen düş gördüğünde önünde bir şey var mıdır?" – "Hiçbir şey yoktur." – "Kafada ne vardır?" – "Düşünceler." – "Kafada bir şeyler olduğunu gözler mi görür?" – "Hayır."

Üçüncü düzeyin başlangıcının yaklaşık 11 yaş olduğunu söyleyebiliriz. Kimi zaman 10, hatta 9 yaş grubu çocukları da vardır bu kategoride. Ama, genel olarak, bu temel buluşlar 11 yaş civarında gerçekleşir: Düşünce bir madde değildir ve temsil ettiği olgulardan farklıdır.

4. SÖZCÜKLER VE NESNELER. – Biraz önce irdelediğimiz ilk iki düzeyin belirgin özelliği, birbirlerine bağlı olmakla birlikte, çok farklı iki karışıklıktır. Bir yandan düşünce ve bedenin karıştırılması: Çocuk için düşünce bir organizmanın –ses– etkinliğidir, dolayısıyla nesneler arasında yer alır ve esasen de ilgili nesneler ya da insanlar üstünde maddi bir etki yapar. Ama, öte yandan, gösteren ve gösterilenin, düşüncenin ve düşünülen şeyin karışmasıdır. Bu açıdan bakıldığında, çocuk, sözgeli-

mi gerçek bir evle kavramı ya da bu evin zihinsel imgesini ya da adını ayıramayacaktır. Şimdi bu son noktayı irdelememiz gerekiyor.

Bu önemli farklılık nasıl açıklanacaktır? Çocuğun düşünen özne olarak kavradığı ilk unsur nedir? Kavram mıdır, imge midir, sözcük müdür? Her durumda, kavram değildir, "fikir" kavramının hangi yaşta ortaya çıktığını bilemiyoruz. Bu bağlamda ilginç bir araştırma söz konusu olabilir: Sözgelimi "yanlış düşünce" ya da "bir fikir edinmek" vb. ifadeler ne zaman ortaya çıkar? Daha önceki araştırmalar doğrultusunda bütün bildiğimiz 7 yaşındaki Rou'nun (§1) nesne ve kavramını henüz ayırt edemediğidir: Bu çocuk düşünceye dokunmanın mümkün olduğunu, bunun nedeninin de düşüncenin "gerçek şeylere dokunabilmesi olduğu"nu söylüyor. Böyle bir inancın "gerçek olmayan şeylerin", yani özellikle zihinsel objelerin varlığını gerektirdiği doğru bir gözlemdir: Çocukların "hikâyeler" ya da "güldürücü şeyler" dedikleri şeyler. Ama çocukların düşlerle ilgili açıklamalarının irdelenmesi bu zihinsel objelerin tasarım değil nesne gibi düşünüldüğünü gösterecektir: "Havada" birtakım imgeler, sözler vb. Düşlerin incelenmesi bizi aynı zamanda çocuğun zihinsel imgelerin varlığını kavrama zamanı konusunda da bilgilendirecektir ki bizim burada inceleyeceğimiz bir konu değildir bu.

Geriye sözcükler kalıyor. Oysa biliyoruz ki, Sully, sonra Compayré ve de başkaları, çocuğun gözünde her objenin büyük önem taşıdığını ve mutlak, yani bu objenin doğasının ayrılmaz bir parçası olan bir adı olduğunu büyük bir isabetle göstermişlerdir. Luquet'ye göre, birçok çocuk resminde kesinlikle bu özellik nedeniyle altyazı görülür. Şöyle diyor kendisi bu konuda: "Bize göre altyazı eklemenin tek rolü resmi yapan çocuk tarafından esasen resmin içindeki bir özellik gibi kabul edilen ve resmin görsel özellikleri kadar belirtilmesi gereken objenin adının açıklanmasıdır."[10]

Dolayısıyla, çocuğun belirtilen nesnelerin adlarını hangi yaşta ayırt edebildiğinin araştırılması ilginç olabilir. Bu sorunu çözebilmek için iki farklı teknik uyguladık. Bu tekniklerden en önemli olanı daha sonraki bölümde sergilenecektir: Nesnelerin adının kökeni ve belirlenmesiyle ilgilidir. Şimdi ele alacağımız, bunların en dolaylı olanı, aynı zamanda tartışmaya en açık olanıdır. Çocuklara sözcüklerin "kuvveti olup olmadığını" sormak ve onlara tuzağa düştüklerinde çelişkilerini göstermekten ibarettir. Yöntemin sakıncası içinde özellikle tuzak bulundurmasıdır.

10) *Journal de Psychol.*, 1922, s. 207.

Ve biz sadece bu yöntemi kullanmış olsaydık, sonuçlarıyla ilgili olarak yargılara varma cesaretini gösteremezdik. Ama II. bölümün yöntemleriyle birleştirildiğinde yarar sağlar bu yöntem.

Üç düzeyle ilgili olarak üç tip cevap elde ettik. Birinci düzeyde (7-8 yaşa doğru) çocuklar hiçbir biçimde nesneyle sözcüğü birbirinden ayıramıyorlar. İkinci düzeyde (7-11 yaş) çocuklar sorunu anlıyorlar ama sistemli biçimde çözemiyorlar. Üçüncü düzeyde ise (10-11 yaş) doğru çözüm geliyor.

Birinci düzeyle ilgili örnekler:

BOURG (6): "Bir sözcüğün kuvveti var mıdır?" – "Hayır... Evet." – "Kuvveti olan bir sözcük söyleyebilir misin?" – "Baba, çünkü babadır ve kuvvetlidir." – "Bulut dediğimde bulut sözcüğünün kuvveti var mıdır?" – "Evet, çünkü gece aydınlatır." (Güneş olmadığında bulutların aydınlattığı düşüncesi oldukça yaygın bir inançtır.) "Şemsiye sözcüğü sadece sözcük ama şemsiyenin kendisi değil, kuvvetli midir?" – "Biraz, çünkü gözümüze sokabilirler onu ve öldürebilir bizi."

BOV (6;5): "Şemsiye dediğim zaman, bir sözcüktür bu ya da çekmece bir sözcüktür, çekmeceler yoktur ortada, bunların hepsi sözcüktür. Ben sana bu sözcükleri söylemeseydim ne demek istediğimi anlamayacaktın. Bir sözcük söyle... Güneş sözcüğü kuvvetli mi?" – "Hayır çünkü hafiftir (güneş)." – "Dövmek sözcüğü kuvvetli mi?" – "Hayır, epey kuvvetli." – "Niye?" – "Çünkü bazen acıtıyor." – "Dövmek sözcüğü mü kuvvetli? Dövmek dediğimde, ağzımla, sadece sözcük, kuvvetli mi?" – "Hayır çünkü ağız bağıramaz." – "Kuvvetli bir sözcük söyler misin?" – "At azdığı zaman."

CAM (6): "Koşmak dediğim zaman koşmuyorum. Ağzımdan bir sözcük çıkıyor. Kuvvetli bir sözcük mü bu?" – "Evet." – "Niçin?" – "Çünkü söyleniyor." – "Atlamak dediğim zaman kuvvetli mi bu sözcük?" – "Evet çünkü kızlar ip atlıyorlar."

Ama açık olan şu ki, bu birinci düzey olgular kendi başlarına hiçbir şey kanıtlamazlar. Gerçekten, bu çocuklarda sözcük kavramının oluşmuş olması mümkündür ama bu kavramı belirtebilecekleri bir sözcük bilmezler, "sözcük" sözcüğü onlar için nesnenin kendisinin varlığıdır. Durum bu kadarla sınırlı olsaydı, deneyimimizin hiçbir anlamı olamazdı. Aynı zamanda bunu kedimize de anlatmayı bilemeyebilirdik. Kısacası, bu çocukların sözcük ve adlandırılan nesneyi gerçekten karıştırdıklarını

göstermenin tek yolu daha büyük yaştaki çocukların sorunu çözemeseler de anlayabilmeleridir. İkinci düzeyin örnekleri gösterecektir bize bunu.

Dolayısıyla, ikinci düzey çatışıktır. Bir yandan, çocuk sorunu anlar ve dolayısıyla sözcüğü adlandırılan nesneden ayırır. Ama, öte yandan, bu ayrım çocuğun kendisine kurulan tuzaktan kurtulabilmesi için yeterli değildir: Her an düşer bu tuzağa. Örneklere bakalım bu bağlamda:

KRUG (6): "Bir sözcük kuvvetli midir?" – "Hayır, hiç kuvveti yoktur." – "Kuvveti olan sözcükler var mıdır yok mudur?" – "Bazılarının kuvveti vardır." – "Hangilerinin?" – "Kuvvetli sözcüğü, çünkü kuvvetli olduğu söylenir." – "Fil sözcüğünün kuvveti var mıdır?" – "Evet, bir fil bizi taşıyabilir." – "Evet ama fil sadece bir sözcük." – "Hayır, sözcük kuvvetli değildir." – "Niçin?" – "Çünkü hiçbir gücü yoktur." – "Ne?" – "Sözcük, uyumak sözcüğünün kuvveti var mıdır?" – "Zayıftır çünkü insan uyuduğunda yorgundur." – "Koşmak' sözcüğünün kuvveti var mıdır?" – "Evet, çünkü kuvvetli oluruz... Çünkü kuvvetlidir koşmak sözcüğü."

AUD (8;8): "Sözcüklerin kuvveti var mıdır?" – "Hayır, sözcükler hiçtir. Hiçbir kuvvetleri yoktur, üstüne hiçbir şey koyamayız." – "Bir sözcük söyle." – "Duvar halısı, hiçbir kuvveti yoktur çünkü üstüne basılırsa yırtılır. Bir sözcüğün hiçbir kuvveti yoktur çünkü yerde üstüne bir şey konmaz. Sözcük söylenir. Kâğıt sözcüğü, üstüne bir şey konsa kırılır." – "Kuvveti olan sözcükler var mı?" – "Hayır." – "Başka bir sözcük söyle." – "Şemsiyelik, kuvveti var onun çünkü üstüne şemsiye konur." (Duvar halısını da, bu sözcüğü de Aud kendisi seçmiştir çünkü salonda önündedir bu objeler.) – "Şemsiyelerin konduğu yer sözcük mü?" – "Hayır." – "Sözcüğün kuvveti var mı?" – "Hayır." – "Peki duvar halısı sözcüğünün niçin kuvveti yoktur?" – "Çünkü çok kolay yırtılır." – "Yırtılan sözcük müdür?" – (Gülüyor) "Hayır, duvar halısı." – "Otomobil sözcüğünün kuvveti var mı?" – "Sözcüğün kesinlikle kuvveti yoktur, otomobilin vardır." – "Çok güzel. Anlamışsın durumu. Kuvveti olmayan başka bir sözcük söyleyebilir misin?" – "Örümcek ağı, çünkü üstüne çok hafif şeyler koymak gerekir, yoksa bozulur." – "Sözcük mü bozulur?" – (Gülüyor) "Hayır." – "Şaşkın, gene yanıldın!" – (Gülüyor) "Evet." – "Kuvveti olmayan bir sözcük söyle bana." – "Ağaçlar." – "Kuvveti olmayan bir sözcük mü?" – "Evet, üstüne bir şey konamaz.'" – "Neyin üstüne?" – "Ağaçların üstüne."

İlginç gözlemlerdir bunlar. Krug ve özellikle Aud sorunu iyi anlamışlardır. Sözgelimi Aud bir sözcüğün "ancak söylendiğini' ifade ediyor. Bununla birlikte, arkasından da, kendiliğinden 'kâğıt' sözcüğünün yırtılacağı için kuvvetli olmadığını söylüyor! Bu örneklerden anlaşıldığı gibi, karışıklığın tamamen biçimsel olmadığı, göstereni gösterilenden ya da düşünceyi düşünülen şeylerden ayırma konusundaki sistematik bir zorluktan kaynaklandığı açık seçik görülmektedir.

Nihayet, üçüncü düzeyle ilgili bir örnek olarak, sorulardaki tuzağı yavaş yavaş anlayan ve böylece yanımızda ikinci düzeyden daha sonraki düzeye geçen bir çocuk var. Bu çocuğun cevapları, göreceğimiz gibi, bütünüyle spontandır ve bize hemen bu anketi düzenleme fikrini o vermiştir. Çocuk bize 'düşünce'den maddi olmayan bir özellik gibi bahsettiğinden biz de denetim amacıyla düşüncenin kuvveti olup olmadığını sorduk. Çocuğun bütünüyle özgün ve açık seçik tepkisi, sözcüklerle ilgili olarak aynı soruyu daha küçük yaştaki çocuklara da sorma düşüncesini verdi bize:

TIÉ (10;10): "Düşüncenin kuvveti var mıdır?" – "Hayır, kuvveti vardır ve de yoktur." – "Niçin vardır?" – "Düşünceye göre değişir." – "Ne düşünüldüğünde?" – "Kuvveti olan bir şey." – "Şu masayı düşündüğünde var mıdır kuvveti?" – "Evet." – "Gölü düşündüğünde var mıdır?" – "Hayır." – "Rüzgârı düşündüğünde var mıdır?" – "Evet." (Oysa, Tié bize biraz önce göl suyunun kuvveti olmadığı söylemiştir: "Çünkü sakindir. Rüzgârın kuvveti vardır, çünkü evleri yıkabilir ve masanın da kuvveti vardır çünkü nesneleri taşır.") "Sözcüklerin kuvveti var mıdır?" – "Sözcükten sözcüğe değişir." – "Hangilerinin kuvveti vardır?" – "Boks sözcüğünün... Yok, hayır, yoktur kuvvetleri." (Gülüyor) – "Niçin olabileceğini sanıyordun?" – "Yanıldım. Vuranın sözcük olduğunu sandım!"

Sadece bu örnek etkileyicidir. Gerçekten de, Tié'de sözcük ve nesnenin karışmasına düşünce ve düşünülen nesneler arasındaki belirtik ve bütünüyle spontan bir karışıklık eşlik eder. Tié'nin anket sırasında içinde bulunduğu paradokstan kurtulması kendisini daha da önemli kılar sadece çünkü iyi düşünen ve araştırmacı bir beynin doğru bir cevap verme konusunda ne kadar zorlandığını gösterir.

Anketimize devam etmek yararsız çünkü daha sonraki bölümde ele alacağımız 'nominal gerçekçilik'in sistemli biçimde irdelenmesi burada

eksik olan bilgilerimizi tamamlayacaktır. Geçici olarak, 10-11 yaşa doğru, gösteren ve gösterilen arasındaki karışıklığı edinilmiş bir özellik kabul ederek en karakteristik olanlarını aktardığımız bazı olgular yeter bize bu bağlamda. Görmüş olduğumuz gibi, düşünce kavramı 11 yaşına doğru fiziksel alan kavramından kurtulur. Şimdi görüyoruz ki, çocuk, 10-11 yaşına doğru, düşünülen şeylerden ayrı olarak, düşüncelerin ya da sözcüklerin bilincine varır.

Sonuç olarak, 11 yaşına doğru düşünmek konuşmaktır –ağızla düşünülür ya da düşünce başta bulunan bir sestir– ve konuşmak sözcükler aracılığıyla nesneleri etkilemekten ibarettir; sözcükler de bir anlamda adlandırılan nesnelerin ve de bunları telaffuz eden sesin parçalarıdır. Dolayısıyla, bütün bunlarda henüz hâlâ tözler ve maddi eylemler vardır. Gerçekçilik vardır; özne ve nesne arasında, iç ve dış arasında sürekli karışıklığa bağlı bir gerçekçilik...

2
Nominal Gerçekçilik

Adlar sorunu çocukta iç ve dış ikiliğin irdelenmesinin getirdiği bütün zorlukları içerir. Adlar öznede midir, nesnede midir? İşaret midir nesne midir? Bunlar gözlemle mi keşfedilmiştir? Nesnel bir nedene dayanmadan mı tercih edilmiştir? Çocuğun bu soruları şu ya da bu biçimde çözümlemesine göre, daha önceki bölümde varlığını hissettiğimiz gerçekçiliğin tam oylumunu ve değerini bilebileceğiz.

Gerçekten de, adlar sorunu bizi çocukta düşünce sorununun tam içine atar çünkü düşünmek konuşmaktır. Oysa "sözcük" çocuklarda (en azından 7-8 yaş öncesi çocuklarda, yani §4'te belirttiğimiz düzeylerin birincisi sırasında) belki iyi tanımlanmamış bir kavram olabilir, ama 'ad', tersine, çok açık seçik bir kavramdır. Ele aldığımız bütün çocuklar bir adın ne olduğunu biliyorlar: 'Çağırmak için, çağırmaya yarar' diyorlar. Dolayısıyla, onlara adların nasıl başladığını, nerede olduklarını, niçin şöyle ya da böyle olduklarını vb. sormaktan daha kolay bir şey olamaz. Dahası, çocukla konuşarak elde edilen bu sonuçlara, bazı durumlarda çocuğun spontan sorularının incelenmesinden çıkmış bir doğrulamayı

da eklemek mümkündür. Gerçekten de, çocuğa sorulan sorular bağlamında en ilkel düzeyleri belirten 'ad soruları'nın varlığı herkes tarafından bilinir: "Bu nedir?" Oysa, bu soruların dikkatle incelenmesi göstermiştir ki, bu düzeydeki çocuk nesnelerin adını öğrenirken çok daha fazlasını becerdiğine inanır. Nesnelerin özüne nüfuz ettiğine ve gerçek bir açıklama bulduğuna inanır. Bir kez ad bulunduktan sonra sorun yoktur artık. Daha sonra etimoloji soruları yararlı bilgiler verir ve nonimal gerçekçilikle aynı eğilimi gösterir.

İşte, adlara yönelik ilgiyi gösteren ve özellikle çocukta nominal gerçekçiliğin alabileceği neredeyse büyülü özelliği ortaya koyan iki spontan konuşma:

AR (6 ½) Bir inşaat oyunu sırasında konuşuyor: "Peki adlar yokken..."
Bo (6 ½) cevap veriyor: "Adlar olmasaydı çok sıkılırdık. Hiçbir şey yapamazdık. Eşyaları nasıl yapacaktık?" (Adlar olmasaymış.)

Böylece, ad, nesnelerin özünün bir parçası gibi oluyor, onların üretimini koşullayacak kadar...

Kısacası, biz burada yapay bir alanda değiliz, çocukların tam "ilgi merkezi" içindeyiz. Tek zorluk, sorularımızı sormanın doğru tarzını bulabilmektir. Bu açıdan, benimseyeceğimiz ölçüt her zamanki gibi şudur sadece: Sadece en büyük çocukların doğru bir cevap verebilecekleri ve de en küçük çocukların tedrici olarak ve zamanla doğru hale gelecek cevaplar verebilecekleri sorular sormak.

Bizim sayısız denemeden sonra oluşturduğumuz teknik iki kelimeyle şundan ibarettir. 8 çeşit soru sorulur ve şöyle bir düzen içinde sorulur bu sorular: 1. Çocuğun bir adın ne olduğunu bildiği kabul edilir: "Bana adını söyler misin?" Sonra: "Şunun adı ne?" (Çeşitli nesneler gösterilir.) "Peki bir ad nedir?" 2. "Adlar nasıl ortaya çıktı? Güneşin adı ilk kez ne zaman telaffuz edildi?" diye bir soru sorulur. 3. Cevap alındıktan sonra "Peki, biz güneşe güneş dendiğini ne zaman öğrendik?" diye bir soru sorulur. 4. "Adlar nerededir? Güneşin adı nerededir? Gölün adı nerededir?" 5. "Nesneler adlarını bilirler mi? Güneş adını bilir mi? Bulutlar kendilerine bulut dendiğini bilirler mi bilmezler mi?" 6. "Güneşin adı eskiden beri var mıydı ya da güneş bir süre adsız olarak varlığını sürdürdü de sonra mı bir ada sahip oldu?" 7. "Güneşe niçin güneş diyoruz? Salève'e niçin Salève ya da Jura'ya niçin Jura diyoruz?" Nihayet, (8) senin adın Henri, kardeşinin adı Paul. Senin adın Paul ve onun adı

Henri olabilirdi ama değil mi? Peki çok önceleri Jura'ya Salève, Salève'e de Jura denebilir miydi? Ya da güneşe Ay ve Ay'a da Güneş diyebilir miydik?

Bu sorular belki kavranması zor sorular gibi görülebilir. Ama 11-12 yaş grubu çocukları hepsine doğru cevaplar vermişlerdir. Dolayısıyla, bu doğru cevapların niçin daha küçük yaşlarda verilmediğini araştırmak gerekir.

1. ADLARIN KÖKENİ. – Burada 1., 2., 6. ve 3. soruları irdeleyeceğiz. 2. soru üç düzey karakterize eden üç grup cevap getirir. Birinci düzeyde (5-6 yaş), çocuk, adları nesnelerin özelliği gibi düşünür ve bu özellik doğrudan doğruya nesnelerden kaynaklanır. İkinci düzeyde (7-8 yaş) adlar nesnelerin yaratıcıları tarafından bulunmuştur: Tanrı ya da ilk insanlar. İlk insanlar bağlamında, çocuk, genellikle adları veren insanların nesneleri inşa eden insanlar olduklarını söyler: Güneş, bulutlar vb. (III. kısımda irdeleyeceğimiz yapaycı inançlara uygun olarak). 9 ve 10 yaşlarında ortaya çıkan üçüncü düzeyde, çocuk, nihayet adların birtakım insanlardan geldiğini söyler ve adın nesnelerin yaratılmasıyla herhangi bir bağlantısı olmadığı düşüncesindedir.

Bu ikinci soruya verilen cevapların ayrıntısına geçelim. İşte, önce birinci düzey örnekleri: Ad doğrudan doğruya nesneden kaynaklanır.

LAV (6 ½), adlar "çağırmak içindir" diyor. "Adlar nasıl başladı? Güneşin adı ne zaman söylenmeye başladı?" – "Bilmem." – "Senin adın, Jules adı nereden geliyor? Bu adı kim verdi sana?" – "Bilmem." – "Baban mı?" – "Evet." – "Güneşin adı nereden geliyor peki?" – "Gökten." – "Gökten gelen güneş mi yoksa güneşin adı mı?" – "Güneş." – "Güneşin adı nereden geliyor peki?" – "Gökten." – "Güneşe adını biri mi vermiştir yoksa kendiliğinden mi olmuştur öyle?" – "Biri." – "Kim? – "Gök." – "Arve'ın adı nereden geliyor?" – "Dağdan." – "İnsanlar mı vermiş bu adı?" – "Yok."

FERT (7), Salève'in adı konusunda: "Bu ad nereden çıktı?" – "Bir harfle." – "Bu harf nereden geliyordu?" – "Addan." – "Bu ad?" – "Dağdan." – "Ad nasıl dağdan geldi?" – "Bir harfle." – "Bu harf nereden geliyordu?" – "Dağdan." – "Bulutların adı bulut öyle mi? Nereden geliyor bulutların adı?" – "Ad mı? Ad işte!" – "Evet, nereden geliyor?" – "Bulutlardan." – "Bu adın bulutlardan gelmesi ne demektir?" – "Onların adıdır bu." – "Nasıl oluşmuş bulutların bu adı? Nasıl başlamış?" – "Tek başına." – "Evet ama ad nereden gelmiş?" – "Tek başına."

Bu çocukların, adı adlandırılan şeyden kesinlikle ayırdıkları görülüyor ama adın nesneden farklı bir yerden geldiğini anlamıyorlar. İşte, bu düzey ve daha sonraki düzey arasında bir durum.

STEI (5 ½): "Senin adın var mı?" – "Evet: André." – "Peki bu?" – "Bir kutu." – "Bu?" – "Bir kalem vb." – "İnsanın bir adı olması ne işe yarar?" – "Çünkü bu adlar görülüyor dışarıda." (Dolayısıyla, Stei, adları "görmek" için bakmanın yeterli olduğuna inanıyor!) – "Senin niçin bir adın var?" – "Bana nasıl hitap edeceklerini bilmem için." – "Adlar ne oluyor yani?" – "İnsana ne diyeceklerini bilmek için." – "Güneşin adı nasıl çıktı?" – "Bilmem." – "Sen ne sanıyorsun?" – "Çünkü adı yapan güneş oluyor, güneş başlatmış onu çünkü güneşi yapmış, sonra güneşe güneş deniyor." – "Peki senin adın nereden çıktı?" – "Bizi vaftiz etmeleri gerekti." – "Seni kim vaftiz etti?" – "Papaz." – "Adını sen kendin mi aldın peki?" – "Papaz yaptı bize onu." – "Ayın adı nereden geldi peki?" – "Ay mı? Ayın adı ay oluyor." – "Nasıl ay demeye başladılar aya?" – "Önce Allah başladı ona ay demeye." – "Peki bulutlar, onlara ne zaman bulut denmeye başladı?" – "Önce Allah başladı onlara bulut demeye." – "Peki bulutların adı bulutlarla aynı şey mi?" – "Evet, aynı şey." – "Salève'in adı nereden geldi?" – "Tek başına." – "Kendi adını kendisi mi verdi Salève yoksa birisi mi verdi bu adı ona?" – "Eskiden beri Salève'di adı." Dolayısıyla, Stei, adın nesneden çıktığı düşüncesine geri döner.

İkinci düzeyde Stei'nin laf arasında belirttiği inanç gitgide güçlenir: Ad nesnenin yaratıcısından gelir ve dolayısıyla baştan beri nesnenin kendisine bağlıdır. İşte örnekler:

FRAN (9): "Adın ne olduğunu biliyor musun?" – "Öğrencilerin nasıl çağrıldığını bilmek için." – "Nereden geliyor adlar? Nasıl başlamış?" – "Çünkü Allah söyledi: Çocuk yapmak lazım ve sonra da adlarıyla çağırmak lazım onları." – "Adlarıyla çağırmak ne demek oluyor?" – "Hangi öğrenciler olduğunu bilmek için." – "Masanın adı nereden çıkmış?" – "Allah söyledi: Üstünde yemek yemek için masa lazım. Onun masa olduğunu bilmek lazım."

BAB (8;11): "Güneşin adı nasıl çıkmış?" – "Ona o adı vermek gerektiği söylenmiş." – "Kim söylemiş?" – "İnsanlar." – "Hangi insanlar?" – "İlk insanlar."

Bütün cevaplar birbirine benziyor. Çocukların çoğunun güneşi, gökyüzünü, dağları, ırmakları vb. ilk insanların yarattıklarını söylemelerinin nedenlerini göstermelerinin üzerinde durmak gereksizdir burada. Bu inanca daha sonra değineceğiz (kısım III).

Nihayet, üçüncü düzeyde adlar nesneleri yaratanlar tarafından değil sıradan insanlar, bilginler vb. tarafından verilmiştir.

CAUD (9 ½): "Bir bey güneşe güneş demiş ve sonra da biz öğrendik." – "Kimmiş bu bey?" – "Bir bilgin." – "Bilgin nedir?" – "Her şeyi bilen bir bey." – "Nasıl yapmış da bütün adları bulmuş? Sen nasıl yapardın bu işi bilgin olsaydın?" – "Bir ad arardım." – "Nasıl?" – "Kafamda arardım." Caud, daha sonra, bize güneşi, ateşi vb. yapanın Allah olduğunu, bunlara adları verenin de bilginler olduğunu söylüyor.

Dolayısıyla, ilk soruya verilen cevapların gelişimi nominal gerçekçilikte tedrici bir azalma gösterir gibidir. Birinci düzeyde ad nesnenin içindedir. İkinci düzeyde ad insanlardan gelir ama nesneyle yapılmıştır. Dolayısıyla, nesneden ayrılmaz ve büyük olasılıkla nesnenin içinde yer alır. Üçüncü düzeyde, adın, nihayet nesneyi düşünen özneye bağlı olduğu görüşü ağır basar.

6. sorunun irdelenmesi bu görüşleri tamamıyla doğrular. Hatırlanacağı gibi, bu soru "nesnelerin eskiden beri adları var mıydı yoksa bir ada sahip olmadan önce var olmuşlar mıydı nesneler?" düşüncesiyle ilgilidir. Bu soru, görüldüğü gibi, her şeyden önce, 2. sorunun doğrulanmasıdır. Bu sorunun hemen arkadan sorulmaması da önemlidir; aksi takdirde çocuk sadece söylemiş olduğu şeylerin sonuçlarını çıkaracak ve kendisine sorulan yeni sorunu hiç düşünmeyecektir. Tersine, soruları belirttiğimiz düzen içinde sorduğumuz takdirde, çocuk, 6. soruyu yeni bir sorun gibi düşünür. Dolayısıyla, verilen cevap 2. soruya verilen cevapların değerinin yargılanmasına olanak verir.

Çoğu zaman, 2. soru ve 6. soruya verilen cevaplar bütünüyle uyumludur, yani birinci ve ikinci düzey çocukları nesnelerin ada sahip olmadan önce var olmadıklarını söylemişlerdir. Buna karşılık, üçüncü düzey çocukları tersini söylemişlerdir. Dolayısıyla, 6. soru, 2. soru gibi, 9-10 yaş çocukları tarafından cevaplanmıştır.

Nesnelerin ortaya çıktıkları anda adları olduğunu söyleyen çocuklarla ilgili örnekler:

ZWA (9 ½): "Önce ne vardı? Eşyalar mı adlar mı?" – "Eşyalar." – "Güneş, adı olmadan önce var mıydı?" – "Hayır." – "Niye?" – "Çünkü ona hangi adın verileceği bilinmiyordu (çünkü ona ne ad verileceği bilinemezdi; çocuklar bu zamanı kullanmakta güçlük çekiyorlar). – "Ama Allah ona adını vermeden önce güneş var mıydı?" – "Hayır, çünkü nereden çıkması gerektiğini bilmiyordu (çocuğun hiçlik düşüncesine egemen olması zor). – "Var mıydı peki?" – "Hayır." – "Peki bulutlar? Adları olmadan önce var mıydı bulutlar?" – "Hayır çünkü dünyada kimse yoktu." Bu durumda, çerçeve dışı ama Zwa'nın metafiziğiyle doğal olarak meylettiğimiz bir soru soruyoruz: Bir şey yoksa adı olabilir mi peki? – "Hayır bayım." Eski insanlar denizde bir balık olduğuna inanıyorlardı. Ona 'hayal' adını verdiler. Ama yok..." – "O zaman olmayan şeylerin adı olabilir mi?"- "Hayır çünkü Allah var olmayan eşyaların olduğunu görünce ad veremezdi." – "Perilerin adları var mı peki?" – "Evet." – "O zaman, olmayan ama adları olan eşyalar var mı?" – "Sadece periler." – "Niçin kendileri olmayan ama adları olan eşyalar var?" – "Tanrı başka ve olmayan adları icat etti.' (Bkz. var olmayan adlar.)

Bu varlık ve adı ayıramama durumu ilginçtir. Aşağıdaki gözlemi meslektaşımız Dr. Naville aktarmıştır; bağlam tıpatıp aynıdır: "Baba, Allah var mı?" diye bir soru soruyor 9 yaşındaki bir küçük kız. Babası bundan pek emin olmadığını söylüyor. O zaman, küçük kız şu karşılığı veriyor: "Olması gerekir çünkü adı var!"

MART (8;10): "Güneşin eskiden beri adı var mıydı?" – "Evet, doğduğundan beri adı vardı." – "Nasıl doğdu güneş?" – "Bizim gibi." Bulutlar, Salève vb. konusunda da aynı cevap.

PAT (10): "Güneş, adı olmadan önce var mıydı?" – "Evet efendim." – "Neydi adı?" – "Güneş." – "Evet, ama adı güneş olmadan önce var mıydı?" – "Hayır."

NAB (8;11): Daha önce 2. soruya verdiği cevapları gördük ve şimdi de şu cevapları veriyor: "Güneşin eskiden beri adı var mıydı ya da adı olmadan önce var mıydı güneş?" – "Her zaman olmuştur adı." – "Kim verdi adını ona?" – "İnsanlar." – "Bu insanlar ona adını vermeden önce var mıydı güneş?" – "Evet." – "Adı neydi?" – "Güneş". – "Kim vermişti bu adı ona?" – "İnsanlar."

Şimdi de, eşyaların adlarından önce var olduklarını kavrayabilmiş çoçukların durumu. Bu çocuklar 9-10 yaşlarındadır ve hemen hepsi biraz önce sözünü ettiğimiz üçüncü düzey çocuklarıdır.

MEY (10): "Söyle bakalım, adı olmadan önce güneş var mıydı?" – "Evet, veren insanlardır (ona adını verenler)." – "Peki bulutlar, adları olmadan önce var mıydılar?" – "Tabii!.."
VEIL (9 ½): "Adı olmadan önce güneş var mıydı?" – "Zaten vardı (önce)." – "Adı neydi o zaman?" – "Adı yoktu daha."

Şimdi de 3. soruyu irdeleyelim. 9-10 yaşlarına doğru, nominal gerçekçilik henüz adları olmayan nesnelerin varlığını çocuğun zihnine onun kavrayamayacağı kadar derin kazıdığından, 3. soru, yani eşyaların adını nasıl öğrendik sorusu öğrencilerimize son derece doğal gelecektir. Maison des Petits'nin (J.-J. Rousseau Enstitüsü Uygulama Okulu) müdireleri Bayan Audemars ve Bayan Lafendel'den öğrendiğimize göre, yazının kökenleriyle ilgili sorular sormaktan hoşlanan çocukların kendiliklerinden sordukları sorudur bu. Çocuğun bu adın eşyalardan geldiğini ya da nesneleri Tanrı'nın vaftiz ettiğini söylediği durumlarda, güneşin adının güneş olduğunu nasıl anladığımız konusunda kendini dayatan da aynı sorudur. Dolayısıyla, 3. sorunun esinleyici olduğunu söylemeyelim çünkü nominal gerçekliği gerekli kılar. Daha çok 2. sorunun doğal devamını oluşturduğunu söyleyebiliriz. Zaten 2. soru da, 3. soru gibi, 9-10 yaşlarına doğru cevaplanır. 3. soru aracılığıyla bulduğumuz düzeyler şunlardır. Birinci düzeyde (5-6 yaş), çocuk, eşyaların adını sadece onlara bakarak öğrendiğimizi söyler: Adının "güneş" olduğunu anlayabilmek için güneşi görmek yeterlidir. İkinci düzeyde (7-8 yaş), çocuk, eşyaların adını bize Tanrı'nın söylediğini iddia ader. Üçüncü düzeyde (9-10 yaş), nihayet, adların –büyük olasılıkla– icat edileli beri babadan oğula aktarıldıklarını keşfeder.

Anlaşılacağı gibi, bu üç düzey mantıksal ve kronolojik olarak 2. soru vesilesiyle tanımladığımız üç düzeye denk düşer. Bununla birlikte, ayrıntıda gerekli bir denklik söz konusu değildir. Birinci düzeyle ilgili örnekler: güneşe bakarken güneşin adının "güneş" olduğu anlaşıldı.

STEI (5 ½), hatırlanacağı gibi, bize adların nesnelerden ya da Tanrı'dan geldiğini söylemiştir. "Güneşin adının güneş olduğu nasıl anlaşılmıştır?" – "Bilmem, çünkü görülüyor." – "Sen nasıl öğrendin güneş adını?" – "Görüyorum. Annem söyledi." – "Peki annen nereden öğ-

renmiş güneş adını?" – "Görüyor çünkü güneşi! Okulda öğretiyorlar." Salève adı Salève'den geliyor diyor bize Stei. "Onun Salève olduğu nasıl anlaşıldı peki?" – "Çünkü büyük bir dağ." – "Dolayısıyla, adı Salève öyle mi?" – "Annem söyledi bana." – "Peki annen nereden öğrenmiş bunu?" – "Bilmiyorum. Okulda." – "Peki okuldaki insanlar onun adının Salève olduğunu nasıl öğrenmişler?" – "Çünkü Salève'i de, ayı da görüyorlardı, onun adının ay olduğunu biliyorlardı."

FERT (7), daha önce gördüğümüz gibi, Salève'in adının "dağdan" geldiğini söylemiştir. "İlk insanlar geldiğinde onun adının Salève olduğunu nasıl anlamışlar?" – "Çünkü bayırdı." – "Güneşin adını nasıl bilebilmişler?" – "Çünkü parlıyordu." – "Ama nerden geliyor bu ad?" – "Öyle." Hatırlayacağımız gibi, FRAN'a (9) göre adlar Tanrı'dan geliyor. "Güneşin adı nereden geliyor?" – "Tanrı." – "Güneşin adının güneş olduğunu nasıl öğrendik biz?" – "Çünkü o gökyüzünde. Yerde değil. Gökyüzünden aydınlatıyor bizi." – "Evet ama biz nasıl öğrendik adını?" – "Çünkü büyük bir top o. Işın saçıyor. Ona 'güneş' dendiğini öğrendik." – "Ona 'güneş' demek gerektiğini nasıl öğrenebildik? Başka bir ad da verebilirdik çünkü!" – "Çünkü aydınlatıyor bizi." – "İlk insanlar onun adının güneş olduğunu nasıl bilmişler, niçin başka bir ad vermemişler?" – "Çünkü büyük topun rengi sarı ve ışınları da sarı... Sonra öyle demişler işte, güneş olmalı bu demişler ve güneşti işte." (Öyle anlaşılıyor ki, burada, Fran adların keyfi kararlara bağlı olmasından kuşkulanıyor ama konuşmanın daha sonraki bölümünden bunun yüzeysel olduğu, en azından Fran'ın bu buluşundan hiçbir biçimde yararlanmadığı ortaya çıkıyor.) "Güneşin adını kim verdi?" – "Allah onun adının güneş olacağını söyledi." – "İlk insanlar onun adının güneş olması gerektiğini nerden bildiler?" – "Çünkü o havada. Yükseklerde dolaşıyor." – "Ama ben sana baktığım zaman adını görmedim. Sen bana adının Albert olduğunu söyledin. İlk insanlar onun adının güneş olduğunu nasıl bilebildiler?" – "Çünkü öğrenmişlerdi onu: güneş." – "Allah mı söyledi bunu insanlara yoksa kendileri mi buldular?" – "İnsanlar buldular."

LAV (6 ½), gördüğümüz gibi, adların eşyalardan geldiğini düşünüyordu, yıldızların adını kendisinin bulduğuna inanıyor ama Salève gibi zor adları değil: "Güneşin adını sen kendin mi buldun?" – "Evet." – "Ya Salève? Onun adının Salève olduğunu nasıl öğrendin? Sen kendin mi buldun yoksa biri mi söyledi?" – "Söylediler." – "Ya güneş?" – "Kendim buldum." – "Peki Arve'ın adı?" – "Kendim." – "Bulutlar?"

– "Söylediler." – "Gökyüzünün adı peki?" – "Onu da söylediler." – "Ay'ın adı peki?" – "Kendim buldum." – "Kızkardeşin, o kendisi mi buldu bu adı yoksa söylemişler mi?" – "Kendi buldu."

Bu cevaplar son derece esinleyici cevaplar çünkü nominal gerçekçiliği en üst noktasına götürürken kesinlikle hiçbir saçmalık görülmüyor bu cevaplarda. Gerçekten de, çocuklar için, adlarını anlamak üzere eşyalara bakmak yeterliyse de adın eşyanın içine adeta yazılmış olması diye bir şey yoktur. Şunu belirtmek gerekir ki, bu çocuklar için ad eşyanın özünü oluşturur: Salève adı yükselen bir dağ fikri içerir, güneş adı sarı ve parlak bir top, ışınlar vb. Ama, hemen eklemeliyiz ki, bu çocuklara göre eşyanın özü bir kavram değil, eşyanın kendisidir. Düşünce ve düşünülen eşyalar arasında tam bir karmaşa vardır. Dolayısıyla, ad nesnenin içindedir, ama nesneye yapıştırılmış bir etiket olarak değil görünmeyen bir nitelik olarak... Dolayısıyla, sorunun doğru anlaşılabilmesi için "güneş" adının sarı bir top vb. içerdiğini söylememek gerekir, sarı bir top olan güneşin aslında "güneş" adını içerdiğini söylemek gerekir.

Burada Luquet'nin çocuk resimleriyle ilgili olarak çok başarılı bir biçimde anlattığı "entelektüel gerçekçilik"e benzer bir olgu vardır: Çocuklar bir nesne konusunda bildiklerini çizerler, gördüklerini değil bütünüyle gördüklerini çizdiklerine inanırlar.

Şimdi ikinci düzeye geçelim (ortalama 7-8 yaş): eşyaların adı ancak sadece onlara bakarak anlaşılabilir; "adlar bize Tanrıdan gelmiştir".

ZWA (9 ½): "İlk insanlar güneşin adının güneş olduğunu nasıl anlayabildiler?" – "Çünkü Allah Nuh'a söyledi." – "Peki Salève, onun adının Salève olduğunu nasıl öğrendiler?" – "Allah Nuh'a söyledi ve o da bütün bilginlere söyledi." – "Ama Nuh burada mı yaşıyordu?" – "Evet, Efendim." – "Cenevre'yi ya da Salève'i hiç görmemiş küçük bir zenciyi getirsek Salève'in adını söyleyebilir miydi?" – "Hayır." – "Niye?" – "Çünkü Cenevre'yi hiç görmemiştir." – "Peki güneşe bakarak öğrenebilir mi adını?" – "Evet." – "Niye?" – "Çünkü kendi memleketinde görmüştür." – "Ama güneşe güneş dendiğini anlayabilir mi?" – "Evet, çünkü hatırlar." – "Ama güneşi hiç görmeyen biri güneşe bakarak adını bilebilir mi?" – "Hayır."

Ancak çocuğu birinci düzey çözümlerine döndürmek için inancını sarsmak yeterlidir. İşte bu duraksayan çocuklardan biri:

MART (8;10): "Güneşin adının güneş olduğu nasıl anlaşıldı?" – "Çünkü söylüyorlardı bize." – "Kim?" – "Allah söyledi." – "Allah bize bir şey söyler mi?" – "Hayır." – "Nasıl anladık?" – "Gördük." – "Ne gördük?" – "Güneşi." – "Ama adını nereden öğrendik?" – "Gördük." – "Ne gördük?" – "Adını." – "Nerede gördük adını?" – "Hava güzel olduğunda." – "Bulutların adının bulut olduğunu nasıl anladık?" – "Çünkü hava kötü oluyordu." – "Ama bunlara bulut dendiğini nasıl anladık?" – "Çünkü gördük." – "Neyi?" – "Bulutları."

Nihayet, güçlükleri ortadan kaldırmak isteyen bazı çocuklar bu amaçla gündelik ilahiyatın hazır çözümlerinden yararlanıyorlar. Dolayısıyla, dilin kökenini Bonald'ın kavradığı şekliyle gerçekçi bir esinlenmeye bağlamakta duraksamıyorlar:

PAT (10): "Güneşe adını kim vermiştir?" – "Allah." – "Nasıl bilebildik adını?" – "Allah bu insanların kafalarına koydu adını." – "Adı Allah'tan gelmeseydi, bu insanlar başka bir ad koyabilirler miydi?" – "Koyabilirlerdi." – "Onlar güneşin adının güneş olduğunu biliyorlar mıydı?" – "Hayır." – "Peki balıkların adı?" – "Allah insanların kafasına yerleştirdi bu adı."

Üçüncü düzeyle (9-10 yaş) ilgili bir örnek:

MEY (10): "Peki biz adları nasıl öğrendik?" – "Babadan oğula geçti." Bu arada, şunu hatırlatalım ki, Mey'e göre adlar eşyaların ortaya çıkmasından çok sonra insanlar tarafından bulunmuştur.

3. sorunun irdelenmesi, birçok spontan düşünceyle birlikte hazır ya da dolaylı olarak yetişkin etkisinden gelen bazı kavramları ortaya çıkarmıştır. Gene de, birinci düzeydeki cevaplar bütünüyle özgündür ve birbirini izleyen üç düzey düzenli bir gelişmeye uyar; bu durum, çocuğa özgü düşüncenin bazı özelliklerini gösterir. Aslında, çocuk ancak birinci düzey inançlardan vazgeçebilecek bir düzeye geldiğinde başka şeyler arayacak ve dışarıdan gelen dinsel düşüncelere baş vuracaktır. Ayrıca, çocuk üçüncü düzeydeki daha basit çözümlere geçmek amacıyla doğrudan Tanrı'ya özgü bir dil düşüncesini de spontan olarak reddeder.

2. ADLARIN YERİ. – Öznelerimizin en küçükleri için, adının "güneş" olduğunu anlamak üzere onu görmek yeterlidir. Dolayısıyla, "adlar

nerededir?" sorusu sorulabilir. 4. sorumuz budur. Bu soruyu doğru sorabilmek için çocuklara bir nesnenin ve adının aynı şeyler olmadığını hatırlatmak ve hemen arkadan da "ad nerededir peki?" sorusunu sormak yeterlidir. 3. sorudan sonra gelen 4. soru saçma değildir. Çok daha zor olmuştur. Ama daha öncekiler gibi, 9-10 yaşlarında çözülmüştür ve bizim bir etkimiz olmamıştır... Ayrıca, kesinlikle uzun süre kavranamayan ve birden bire tek çözüm şeklinde ortaya çıkan buluşlardan sonra açık seçik bir hal almış bir soru gibi belli bir yaşta çözülmemiştir. Tersine, en ilkel cevaplarla uygun cevaplar arasında çok ince bir gelişme çizgisi vardır. Soru kesinlikle kanıtı getirecektir. Ayrıca, her düzey içindeki bireysel cevaplar arasında tam bir uyum söz konusudur.

Biz üç düzey bulduk. Birinci düzeyde (5-6 yaş) eşyaların adı eşyaların içindedir. İkinci düzeyde (7-8 yaş) eşyaların adı her yerde ya da hiçbir yerdedir ve, daha sonra göreceğimiz gibi, aynı şeydir bu. Nihayet, üçüncü düzeyde (9-10 yaş) adlar bizim sesimizde, sonra kafamızda ve düşüncenin kendisindedir. Burada kesinlikle yanlış bir simetri söz konusu değildir. Her düzeyin yaş ortalamasına bakıldığında, birinci düzey için 6, ikinci düzey için 7 2/3 ve üçüncü düzey için de 9 ½ yaşları çıkar ortaya.

İşte, birinci düzey örnekler. Ad eşyaların içindedir. Önce bize olgunun içeriğini gösterecek olan ayrıntılı bir durumu aktarıyoruz.

FERT (7 yaş), bilindiği gibi, adların eşyalardan geldiği görüşünde ve ona göre adlarını bilmek için eşyaları görmek yeterli. Okunan sorulardan sonra, ona göre, güneşin adı "kendiliğinden" çıkmıştır ortaya. "Sen bunun önceden yapılmış olduğunu sanıyordun..." – "Güneşte." Bir süre sonra: "Güneşin adı nerede?" – "İçeride." – "Ne?" – "Güneşin içinde." – "Salève adı nerede?" – "İçeride." – "Ne?" – "Salève'in içinde." – "Bulutların adı nerede?" – "O da içinde." – "Senin adın nerede? – "..." – "Söyle bakalım, Fert, senin adın nerede?" – "Benim adımı koydular." – "Evet ama nerede senin adın?" – "Yazılı." – "Nerede?" – "Kitapta." – "Jura'nın adı nerede?" – "Jura'nın içinde." – "Güneşin adı güneşin içinde mi? Nasıl oluyor bu?" – "Çünkü hava sıcak." – "Peki güneşin içini açsak adını görür müydük orada?" – "Hayır." – "Peki Salève'in adı, o niye Salève'in içinde?" – "Çünkü taşlar var." – "Bulutların adı niçin bulutların içinde?" – "Çünkü gri renkli onlar." – "Göl sözcüğü nerede?" – "Üstte." – "Niçin?" – "Çünkü içinde değil." – "Niye?" – "Çünkü su var." – "Niçin üstte?" –

"Çünkü giremez, içeri girmez." – "Ama 'göl' kelimesi üstte mi? Ne demek bu? Yazılı mı?" – "Hayır." – "Niçin üstte?" – "Çünkü içeri girmez." – "Yukarı mı gider?" – "Hayır." – "Nerededir peki?" – "Yerinde!"

Fert'in buraya kadar ne demek istediği açık seçik anlaşılmıştır. Kelime eşyanın içindedir çünkü eşyanın özünün bir parçasıdır. Yazılı değildir. Güneşin içindedir çünkü güneş sıcaktır, Salève'in içindedir çünkü Salève taşlıktır vb. Dolayısıyla, önceki paragrafta belirttiğimiz anlamda nominal bir gerçekçilik söz konusudur: Eşya görülmese de belirgin bir özellik olarak adını içerir. Ama Fert göl konusunda daha maddi bir gerçekçilik içinde: Adı suyun içine yerleştirmekte duraksıyor. Bu duraksama çok esinleyici özellikler taşıyor ve çocuk gerçekçiliğinin gücünü en iyi gösteren unsur. Ama Fert, kendisini sürüklediğimiz saçmalıkların etkisiyle, sonunda ikinci düzeyi karakterize eden hipotezi anımsatıyor: ad nesnenin içinde değildir. Ancak bu inanç bizim sorularımızla tetiklenmiştir ve o kadar eğretidir ki Fert çok kısa süre sonra reddedecektir onu. Şunu bilmemiz gerekir ki, Fert son sözlerini söylediğinde teneffüs zili çalıyor. Fert oynamaya gidiyor, 20 dakika sonra geliyor ve devam ediyoruz:

"Göl kelimesi nerede?" – "İçeride çünkü su var (!)" Dolayısıyla, Fert göl olgusuyla güneş, bulut gibi olguları özdeşleştiriyor. Bu durumda, tersine bir esinleme deniyoruz: "Nasıl oluyor da güneşe bir ad veriliyor ve bu ad daha sonra güneşe gidiyor?" (Gülüyor.) "Hayır, sadece biz biliyoruz bunu." – "O zaman nerede güneşin adı?" – "Bulunması gereken yerde o." – "Bir yeri olsaydı neresi olurdu?" – "Bunu biz biliyoruz." – "Nerede olduğunu düşünüyoruz bu adın?" – "Güneşte. Güneşte düşünüyoruz..." – "Ama ad nerede oluyor biz onu düşündüğümüzde?" – "Güneşte." – "Düşündüğümüz zaman düşünce nerededir?" – "Düşündüğümüz şey. Düşündüğümüz şey nerede?" – "Herhangi bir şey." (Nesneyle düşünceyi karıştırıyor.) "Neremizle düşünüyoruz?" – "Hatırladığımız zaman... Hafızayla." – "Hafıza nerede?" – "..." – "Ayakta mı?" – "Hayır." – "Nerede?" – "..." – "Kafada mı?" – "...Evet." (Çok duraksıyor.) – "Adlar nerede peki? Güneşin adını düşündüğünde nerede güneşin adı?" – "Onu bilen biziz." – "Evet ama nerede?" – "Bulunması gereken yerde." – "Kafada mı?" – "Hayır." – "Niçin hayır?" – "Çünkü biz düşünüyoruz onu." (Gene nesneyle

düşünceyi karıştırıyor: güneşi düşünmeye başladığımız andan itibaren güneş kafamızda değildir.) "Ama ad bizim kafamızda olsaydı, düşünemez miydik onu?" – "...Evet (duraksayarak)." – "O zaman ad kafada mı?" – "..." – "...Kafada (inanmıyor söylediğine)." – "Emin değil misin?" – "Hayır." – "Niçin kafada değil sence?" – "Çünkü güneşte!"

Burada Fert'in müthiş direncine tanık oluyoruz; gitgide şiddetlenen etkilerimize karşı koyuyor ve sonunda teslim olmayan bir gerçekçiliği itiraf ediyor: Güneşi düşünebilmek için güneşin adının "güneşte" olması gerekiyor!

Öteki örneklerin tümü de aynı tip örnekler:

HORN (5;3) şöyle diyor: "Bir ad bizim işimize yarar. Bir şey söylemek istediğimizde, bizi bir yere çağırdıklarında." – "Güneşin adı nerede?" – "Yukarıda, gökyüzünde." – "Nerede yani?" – "Güneşte." – "Senin adın nerede?" – "Burada (göğsünü gösteriyor)." Ama Horn daha sonra Salève'in adının Salève olmasına karşı çıkıyor ve 'çünkü üstünde yürünemez' diyor. "Neyin üstünde?" – "Adın üstünde." Horn, daha sonra, bir sonraki düzeyin cevaplarına geçiyor.

MART (8;10): "Güneşin adı nerede?" – "Gökte." – "Gökte olan güneş mi, güneşin adı mı?" – "Ad." – "Niçin gökte?" – "Çünkü gökte..."

PAT (10) bu düzeyin ve daha sonraki düzeylerin sınırında: "Adlar nerede?" – "Kafamızda." – "Güneşin adı nerede?" – "Kafasında." Pat bize biraz önce güneşin kendi adını bildiğini söylemiştir. Ama biz yanıltmaya çalışıyoruz onu: "Bilmiyor mu adını o?" – "Evet, güneş bilmez." – "Nerede onun adı peki?" – "Kafamda." (3. düzey.) "Ayın adı nerede peki?" – "Kafasında." – "Güneşin adı?" – "Kafasında (!)"

Kısaca, birinci düzeyin irdelenmesi daha önceki paragrafta gördüklerimizi tamamen doğrular. Eşyaların adı önce eşyaların parçasıdır. Ama bu maddi anlamda eşyanın içinde olduğu ya da eşya içinde tasarlandığı anlamına gelmez. Eşyanın özünün parçasıdır. Bir karakterdir, psişik değildir çünkü ses çocuk tarafından maddelere yabancı bir şey gibi tasavvur edilmemiştir, görünmez bir şeydir ona göre.

İkinci düzeyde (7-8 yaş) ad eşyalardan ayrılır. Ama çocuk düşünen öznenin bir özelliği gibi görmez onu. Her yerdedir ya da adının geçtiği her yerdedir. "Havada"dır. Ondan yararlanan insanların çevresindedir.

Başka çocuklar, Fert'in yukarıda bir yerde telaffuz ettiği gibi, onun "bulunması gereken yerde" olduğunu söyler. Bu niteleme adın madde dışı bir unsur olduğu ve zihinde yer aldığı anlamına gelmez çünkü bu düzeye (3.düzey) ulaşan çocuklar adın kafada ya da seste olduğunu söylerler. "Bulunması gereken yerde" demek, adın artık eşya içinde olmadığı anlamına gelir. Bu da ilkel bir cevaptır ve sadece birinci düzeyle bağlantıları olan çocuklar bçyle bir cevap verir.

ROC (6 ½) K., tipik bir ikinci düzey olgusudur. "Söyle bakalım, güneşin adı nerede?" – "Gökte." – "Gökte olan güneş. Ad nerede?" – "Gökte." – "Nerede? – "Her yerde." – "Nerede?" – "Okullarda, sınıflarda." – "Sınıflarda, nerede?" – "Her yerde." – "Burada, odada mı?" – "Evet." – "Başka nerede?" – "Köşelerde." – "Başka?" – "Gizli yerlerde." (Elini havaya kaldırıyor.) – "Salève'in adı nerede?" – "Binalarda." – "Bu binada nerede?" – "Sınıflarda." – "Burada mı?" – "Evet." – "Nerede?" – "Orada." (Tavana bakıyor.) – "Nerede?" – "Alanda." – "Alan nedir?" – "Geçmek için küçük yerler." – "Salève'in adını görebilir miyiz?" – "Hayır." – "Dokunabilir miyiz?" – "Hayır." – "İşitebilir miyiz?" – "Hayır." – "Rhône Irmağı'nın adı da bu defter ya da başka bir eşyanın adı gibi buradadır. Senin adın nerede peki?" – "Evde." – "Hangi evde?" – "Onu bilen bütün evlerde." – "Burada, bu evde mi?" – "Evet." – "Niçin?" – "Çünkü söyleniyor." – "Nerede peki?" – "Okulda." – "Nerede?" – "Her yerde." – "Şu evi görüyor musun? (Pencereden gördüğümüz bir ev.) Adın orada mı?" – "Hayır." – "Niçin?" – "Çünkü tanımadığımız insanlar var orada." – "Birisi buraya girse senin adının bu odada olduğunu bilir miydi?" – "Hayır." – "Öğrenebilir miydi?" – "Söylenirse." – "Ne zamandan beri bu odada senin adın?" – "Bugünden beri, bu zamandan beri." – "Ne zamana kadar burada olacak?" – "Bu akşama kadar." – "Niye?" – "Çünkü herkes uzakta olacak." – "Biz saat 4'te gidiyoruz. Ne zamana kadar burada olacak adın?" – "Saat 4'e kadar." – "Niçin?" – "Çünkü ben buradayım." – "Peki sen gitsen, biz burada kalsak, adın burada mı kalır?" – "Kalır." – "Ne zamana kadar?" – "Siz gidinceye kadar." – "Biz gidince senin adın nerede olacak?" – "Başka insanların yanında." – "Kim?" – "Tanıdığımız insanlar." – "Öteki insanlann yanına kadar nasıl gidecek?" – "Pencereden geçer." – "Benim gideceğim yerde adın olacak mı?" – "Evet." – "Nerede?" – "Mutfakta." (Roc kendi evinde, mutfakta bulunuyor.) – "Nerede?" – "Her yerde." – "Senin adın bizim

kafamızda değil mi?" – "Evet." – "Niçin?" – "Çünkü ben söyledim (adımı söyledim)." – "Her yerde değil mi senin adın?" – "Evet, her yerde."

Roc'un fikirleri, paradoksal görünümü içinde çok açık seçik gibi. Ad eşyalarda değildir artık, onu bilen insanlarla ilişkilidir. Birinci düzeye göre çok önemli bir gelişmedir bu. Ama bizde değildir ad, sesin içindedir: Söylendiği yerde, havada, etrafımızda. Roc, adın bizi izlediğini, camdan geçtiğini vb. söylerken, hiç kuşkusuz, tam anlamıyla inandığı bir şeyi söylemiyor. Bizim bilgilerimize eşlik eden sözcüklerimiz dışında kendini ifade edemiyorsa, bunun nedeni, bu soruları hiç sormamış olmasıdır kendine. Dolayısıyla, şu sonuçları çıkarıyoruz bu durumdan: Ad: 1.) Nesneye değil düşünen özneye bağlıdır. 2.) Ad öznenin dışındadır ve sesin içindedir, yani hem çevrede hem ağızdadır. Anketin sonu çok nettir bu açıdan: Roc, bizim esinlemelerimize göre, adının kafamızın içinde olması fikrini kabul etmek istiyor ama adın "her yerde olabileceği" inancından da pek vazgeçmek istemiyor.

STEI (5 ½), kendiliğinden, ayın adının "ayda olmadığını" söylüyor. – "Nerede?" – "Yeri belli değildir." – "Ne demektir bu?" – "Ayda olmadığı anlamına gelir bu." – "Nerede peki?" – "Bulunması gereken yerde." – "Ama nerede olduğunu söyleseydin!" – "Ay'la birlikte." (Birinci düzeye dönüş.) – "Senin adın nerede peki?" – "Benimle." – "Benimki?" – "Sizinle." – "Ben senin adını bilince, nerede oluyor senin adın?" – "Adı bildiğinizde sizin yanınızda oluyor." – "Ay'ın adı?" – "Onunla." – "Sen bu adı bildiğin zaman?" – "Bizimle." – "Bizimle olduğunda nerededir?" – "Her yerde." – "Nerede?" – "Seste."

Bu ikinci düzey iç ve dış ikilemi açısından ilginçtir ve düşünce kavramı konusunda gördüklerimizi doğrular: Düşünce hem bizdedir hem de bizi kuşatan çevrede. Şu bir gerçek ki, sözcükler ve adlar bağlamında bu inanç bir anlamda kabul edilebilir çünkü gerçekten bir kelime muhatapların kulaklarına ulaşabilmek için havanın içinden geçmek zorundadır.

Ama temel bir farklılık ikinci düzey çocuğu ayırır bizden: Bu çocuk, adların havada olduğunu kabul etse de, onların içeriden geldiklerinden tamamen habersizdir. Bu bağlamda, süreç merkezcildir ve merkezkaç

değildir. Ad nesneden gelir ve sese ulaşır, sonra sesle dışarı atılır ama hiçbir biçimde doğrudan doğruya bir iç "düşünce"den gelmez.

Üçüncü düzeyin belirgin özelliği, tersine, adların bizde bulunduğu ve içeriden geldiği düşüncesidir. Çocuk adların "kafada" bulunduğunu söyler. 9-10 yaş düzeyidir bu.

Bununla birlikte, ikinci düzeyi üçüncü düzeyden ayırmak her zaman kolay olmaz. İşte, sözgelimi adların ağızda ve seste bulunduğunu belirten üç ara durum:

BAB (8;11): "Güneşin adı nerededir?" – "Orada." – "Nerede?" – "Dağlara doğru." – "Orada olan güneş mi yoksa güneşin adı mı?" – "Güneş." – "Güneşin adı nerede peki?" – "Bilmem... Hiçbir yerde." – "Biz güneş dediğimizde nerede olur bu güneşin adı?" – "Orada, dağlara doğru." – "Orada olan güneş midir, güneşin adı mıdır?" – "Güneş." – "Biz konuştuğumuz zaman güneşin adı nerededir?" – "Ağzımızda." – "Salève'in adı nerede peki?" – "Ağzımızda." – "Gölün adı?" – "Ağzımızda."

MEY (10): "Güneşin adı nerede?" – "Sesimizde. Söyleriz onu."

CAUD (9 ½): "Salève kelimesi nerede?" – "Her yerdedir Salève kelimesi." – "Ne demek bu?" – "Bu odanın içinde mi?" – "Evet." – "Niçin?" – "Çünkü ondan bahsediyoruz." – "Bu odada nerede yani?" – "Kafamızda." – "Kafamızda mı odada mı?" – "Kafamızda ve odada."

Aslında, bu cevapları yorumlamanın tek yolu bağlama baş vurmaktır. Oysa, daha önce gördük ki (§1), Bab eşyaların güncel ve eşyalarla birlikte yaratılmış adlarına inanıyor, oysa Caud ve Mey her zaman çok gelişmiş yorumlar getiriyorlar. Dolayısıyla, kesinlikle kabul edebiliriz ki, Mey ve Caud üçüncü düzeydedir ve Bab hâlâ adların sesteki nesnelerden geldiğine inanmaktadır (2. düzey). Bununla birlikte, Caud, gene de, ikinci düzeyin eşiğindedir ve kesinlikle ara durumda olduğu kabul edilmelidir.

Üçüncü düzeyle ilgili çok net bir olguya göz atalım şimdi:

BUS (10): "Adlar nerededir? Güneşin adı mesela?" – "Kafada." – "Hangi kafada?" – "Bizim kafamızda. Bütün kafalarda, bilmeyenler hariç."

4. sorunun zamanla düzenli biçimde gelişen ve daha önceki soruların sonuçlarını bütünüyle doğrulayan cevaplar getirdiği görülüyor. 5.

soruya, yani eşyaların kendi adlarını bilip bilmedikleri sorusuna geçelim şimdi: "Güneş adının güneş olduğunu biliyor mu?" vb. Gerçekten de, birinci düzeyin nominal gerçekçiliğinde bir animizm unsuru olup olmadığı sorgulanabilir. Bir başka deyişle, adın eşyaların içinde olmasının nedeni, kısmen, eşyaların adlarını bilmeleri değil midir? Bu bağlamda Pat'ın durumu çok nettir: Gördüğümüz gibi, Pat'a göre, adlar eşyaların "kafa"sındadır, yani eşyalar bilirler bunu. Gerçekten de, nominal gerçekçilik ve eşyalara mal edilen bilinç arasında hiçbir sürekli ilişki bulamadık: Sözgelimi adın eşyalarda olduğunu söyleyen Fert'e göre hiçbir nesne adını bilmez vb.

Bununla birlikte, 5. soru ilginç cevaplar getirmiştir. Dört tip cevap aldık bu bağlamda. Bazı çocuklar bütün eşyalarda adlarının bilincinin bulunduğunu söylerler:

FRAN (9): "Bir balık adını bilir mi?" – "Evet, çünkü alabalık ya da tatlı su balıkları diyebiliyoruz onlara." – "Bir sinek adını bilir mi?" – "Evet, çünkü bir sinek, bir arı ya da yabanarısı deriz onlara." (Bir çakıltaşı, bir masa vb. konularında da aynı cevaplar.) "Bir kurşunkalem adını bilir mi?" – "Evet, bilir." – "Nasıl?" – "Çünkü üstünde yazılıdır hangi fabrikada yapıldığı." – "Renginin siyah olduğunu bilir mi?" – "Hayır." – "Uzun olduğunu bilir mi?" – "Hayır." – "Bir adı olduğunu bilir mi?" – "Evet, çünkü insanlar söylediler bunun bir kalem olduğunu. Bulutlar bizi göremezler çünkü 'gözleri yoktur onların' ama adlarını bilirler 'çünkü kendilerine bulut dendiğini bilirler.'"

Çok sayıda ve çok ilginç (çünkü daha çok onların uydurukçuluktan uzak oldukları inancı egemendir) bazı çocuklar da bu bilgileri sadece hareket halindeki cisimlere mal ediyorlar.

MART (8;10): "Bir köpek adını bilir mi?" – "Evet." – "Bir balık kendisine balık dendiğini bilir mi?" – "Tabii." – "Güneş adını bilir mi?" – "Evet, çünkü bilir, adı vardır." – "Bulutlar kendilerine 'bulut' dendiğini bilirler mi?" – "Evet, çünkü onların adları vardır, onlar adlarını bilirler." – "Kibritler kendilerine kibrit dendiğini bilirler mi?" – "Hayır, evet." – "Evet mi hayır mı?" – "Hayır, çünkü onlar canlı değildir." – "Ay adını bilir mi?" – "Evet." – "Niçin?" – "Çünkü canlıdır, yürür (!)" – "Rüzgâr adını bilir mi?" – "Evet." – "Niye?" – "Çünkü rüzgâr yapar." – "Rhône Irmağı adını bilir mi?" – "Evet, çünkü Rhône

olan odur (!)" – "Canlı mıdır?" – "Evet, çünkü Arve'a varır." – "Göl adını bilir mi?" – "Evet, çünkü yürür." – "Yürüdüğünü bilir mi?" – "Evet, çünkü yürüyen odur(!)"

Bazı çocuklara göre de sadece hayvanlar ve bitkiler ya da sadece hayvanlar adlarını bilirler. Hatta, Mey gibi, ağaçların belki de adlarını bilebileceklerini söyleyen bazı ileri zekâlı çocuklar da vardır:

MEY (10): "Bir köpek adını bilir mi?" – "Evet." – "Bir balık?" – "Evet, biz nasıl insan olduğumuzu biliyorsak, balıkların da balık olduklarını bilmeleri gerekir kesinlikle!" – "Güneş kendisine güneş dendiğini bilir mi?" – "Hayır." – "Niye?" – "Çünkü canlı değildir." – "Rüzgâr adını bilir mi peki?" – "Hayır." – "Ağaçlar kendilerine ağaç dendiğini bilirler mi?" – "Hayır, çünkü öğretilemez onlara bu." – "Niye?" – "Anlamazlar." – "Adlarını bilmiyorlar mı yani?" – "Belki biliyorlar belki bilmiyorlar." – "Niçin, belki bilmiyorlar?" – "Ağaçlar öğrenmeyi bilmezler." – "Niçin belki evet peki?" – "Kendilerinden başka ağaçlar görürler, aynı şey olduklarını sanırlar." – "Böyle olsa ne olur?" – "Çünkü meşe olduklarını bilirler ama onları göremezler."

Nihayet, bazı çocuklar da vardır ki bunlar her şeyde ad kavramını reddederler. Bu çocukların yaş ortalaması 9-10'dur. Ad bilgisini harekete bağlayan (Mart gibi) çocukların yaş ortalaması 7'dir. Burada, daha sonra çocuk animizminin doğrudan incelenmesi sırasında göreceğimiz şeylerle çok yakından ilişkili bir gelişme söz konusudur.

3. ADLARIN ÖZEL DEĞERİ. – Buraya kadar adların ontolojik sorunu diyebileceğimiz özellikleri irdeledik: Adların varlıkları, yerleri, kökenleri. Geriye mantıksal sorun kalıyor: Adlar sıradan işaretler midir yoksa özel mantıksal değerleri var mıdır? Bu iki sorun çok sıkı biçimde birbirine bağlıdır ve eşyaların içinde yer alan adların mutlak değerler şeklinde düşünülmesi gerekliliği açıktır. Ama ontolojik gerçekçiliğin ve adların mantıksal gerçekçiliğinin kökleri aynı olsa da bu iki gerçekçiliğin sürekliliği belki farklıdır. Biz, haklı olarak, mantıksal gerçekçiliğin ontolojik gerçekçilikten daha uzun süreli olduğunu göstermeye çalışacağız. Gerçekten de, 7. soru ve 8. soru ancak 10-11 ve 12 yaşlarda çözülebilmiştir ve adın kafada olduğunu söyleyen ve adların kökeninin geçmişte olduğuna inanan çocuklar bile adların eşyaları değil eşyalarla ilgili fikir-

leri içerdikleri düşüncesindedir: güneşe güneş denir çünkü parlak ve yuvarlaktır vb.

8. sorudan başlayalım: Adlar değiştirilebilir mi? İki düzey söz konusudur bu bağlamda. 10 yaş öncesi çocuklar hayır cevabı verirler bu soruya. Ortalama 10 yaş sonrası çocuklar ise evet cevabı verirler. İki grup arasında bazı ara durumlar vardır. Önce birinci düzey örneklere bir göz atalım:

FERT (7): "Senin adın Albert mi?" – "Evet." – "Senin adın Henri olabilir miydi? Bu bağlamda kimse bir şey fark etmemiş olabilir miydi?" – "Hayır." – "Jura'nın adı Salève, Salève'in adı Jura olabilir miydi?" – "Hayır." – "Niye?" – "Çünkü aynı şey değildir." – "Peki aya güneş, güneşe ay denebilir miydi?" – "Hayır." – "Niye?" – "Çünkü güneş sıcaktır ve ay da aydınlatmaya yarar."

ROC (6 ½), adları Tanrı'nın değiştirebileceği görüşünü kabul ediyor. "Böyle bir şey yanlış olur muydu olmaz mıydı?" – "Yanlış olurdu." – "Niye?" – "Çünkü ayın ay olması gerekir, güneş değil; güneşin de güneş olması gerekir!"

FRAN (9): "Güneşe başka bir ad vermek mümkün mü?" – "Hayır." – "Niçin?" – "Çünkü o güneşten başka bir şey değildir, başka bir ad verilemezdi."

ZWA (9 ½) biraz Almanca biliyor ve dolayısıyla adların göreliliğinden haberli bir ölçüde. Ama bir anlamı yok bunun. "Adlar değiştirilebilir mi, başka adlar verilebilir mi? Senin adın Louis, Charles diyebilirler mi sana?" – "Evet." – "Şu iskemleye 'Stuhl' demek mümkün müdür?" – "Evet, çünkü Almanca bir kelime." – "Niçin Almanca'da başka kelimeler var? Onlar niçin bizimle aynı dili konuşmuyorlar?" – "Çünkü onlar başka türlü konuşabilirler." – "Eşyaların birçok adı mı var?" – "Evet." – "Almanca adları kim verdi?" – "Tanrı ve Almanlar." – "Adlar değiştirilebilir mi sence. Güneşe ay, aya güneş denebilir mi?" – "Hayır." – "Niçin?" – "Çünkü güneş aydan daha parlaktır." – "Senin kardeşin var mı?" – "Gilbert." – "Gilbert'e Jules diyebilir miyiz?" – "Evet." – "Peki, güneşe ay diyebilir miyiz?" – "Hayır." – "Niçin?" – "Çünkü güneş değişemez, daha küçük olamaz." – "Ama herkes güneşe ay ve aya da güneş deseydi, bunun yanlış olduğu bilinebilir miydi?" – "Evet, çünkü güneş her zaman daha büyüktür. Olduğu gibidir ve ay da olduğu gibi kalır." – "Evet ama biz güneşi değiştirmiyoruz, adını

değiştiriyoruz. Ona falanca adı verebilir miyiz?" – "Hayır." – "Bunun yanlış olduğunu nasıl anlardık?" – "Çünkü ay akşam doğar ve güneş de gündüz vakti."

BUS (10), 'insanların güneşin adını güneşe vermek istemiş oldukları' gerekçesiyle hiçbir şeyin değiştirilemeyeceğini söylüyor. "İlk insanlar önce başka adlar vermiş olsaydılar, bunun daha sonra yanlış olduğu anlaşılabilir miydi yoksa hiçbir zaman fark edilmez miydi durum?" – "Fark edilirdi." – "Nasıl?" – "Çünkü güneş sıcaktır ve ay sıcak değildir."

Şimdi, adların değiştirilebileceği ama "böyle bir şeyin o kadar doğru olmayacağı" görüşünü belirten bir ara durum:

DUP F. (7 ½ – çok gelişmiş): "Güneşe stoll diyebilir miyiz?" – "Evet." – "Kimse fark etmez miydi durumu?" – "Hayır." – "Masaya 'iskemle' diyebilir miydik?" – "Evet ve hayır." – "Evet mi hayır mı?" – "Evet, olabilir. Yıldıza 'yıldız' denmiştir çünkü 'böylesinin daha uygun olduğu düşünülmüştür.'" – "Niye?" – "Bilmem." – "Ona 'çivi' diyebilir miydik?" – "Pek uygun olmazdı."

Dup adların belirgin özelliklerini kısmen anladığı daha önceki konularla ilgili önemli bir gelişme kaydediyor. Özellikle şunu anlamıştır: Adlar değiştirilmiş olsaydı kimse bir şey fark etmiş olmazdı. Bununla birlikte, hangisi olduğunu belirtmekte duraksamadan, eşya ve ad düşüncesi arasında bir uyum olduğu izlenimini de muhafaza etmektedir (birazdan örneklerini göreceğimiz bir etimoloji içgüdüsüdür bu).

Nihayet, ikinci düzey çocuklar, yani adların "keyfi" demeyelim ama kesin karakterini çok iyi anlamış çocuklar.

MEY (10): "Senin adın Henri olabilir miydi?" – "Evet." – "Jura'nın adı Salève olabilir miydi ya da tersi olabilir miydi?" – "Evet, çünkü insanlar adları değiştirebilirlerdi, tersini de yapabilirlerdi." – "Ayın adı güneş olabilir miydi?" – "Niçin olmasın?" – "Olabilir mi?" – "İskemleye masa, masaya da iskemle denebilir mi?" – "Evet." – "Aya güneş deseydik, yanlışlık fark edilir miydi?" – "Hayır." – "Niye?" – "Yanlış olduğunu bilmezdik." – "Niçin fark edilmesin?" – "Çünkü güneşe ay adını vermiş olacaklardı. Görmeyeceklerdi..."

BAB (8;11), birçok ilkel yanıt verdikten sonra, birden bire safsatalarının fakrına varmış ve son soruda uyum sağlamıştır: "Salève'e Jura, Ju-

ra'ya Salève denebilir miydi?" – "Evet." – "Niçin?" – "Çünkü aynı şeydir." – "Aya güneş, güneşe ay denebilir miydi?" – "Evet." – "Bunların adlarının değiştirilmiş olduğunu anlar mıydık biz?" – "Evet." – "Niçin?" – "Söylerlerdi bunu bize çünkü." – "Kimse bir şey söylemese bilebilir miydik peki?" – "Hayır." – "Niye?" – "'Çünkü adları yazılı değildir üstünde."

Dolayısıyla, görülüyor ki, 9-10 yaşları, yani özellikle daha önceki tüm sorulara cevap veren grubun çocukları adların değiştirilebileceğini ve bu değişikliği de kimsenin fark etmeyeceğini söylüyorlar. Ama sadece bu cevap adın özel bir değere sahip olduğunu kanıtlayamaz. Ontolojik gerçekçiliğin gerilemiş olduğunun kanıtıdır yalnızca: adlar eşyalara bağlı değildir artık.

Gerçekten de, 7. soru ("Bu nesneye niçin bu ad verilmiştir?") ancak 8. sorudan sonra çözülmüştür ve, gerçekten de, en zor sorularımızdan biridir.

8. soruya başarılı bir cevap verilmesi, sadece adın "kararla ilgili" olduğunu gösterir: Güneşe "güneş" adının verilmesi kararlaştırılmıştır ama aslında güneşin adının güneş olduğunu kanıtlayan bir şey yoktur. Yalnız ad keyfi değildir: katıksız, tam bir işaret de değildir. Tersine, etimolojik nedenlerle doğrular kendini. "Güneş" kelimesi parlak, yuvarlak vb. fikrini içerir. Çocuk ancak 11-12 yaşlarına doğru bu doğrulamaları bırakır ve dolayısıyla 7. soru çözülür.

7. soruya yol açan düzeyler şunlardır. 10 yaşlarında bütün adlar eşya düşüncesi içerir. İkinci düzeyde (10 ve 11 yaşlar) sadece ad ve fikir arasında bir uyum söz konusudur: Ad "uymuş" vb. Yani eşya fikrini içermektedir biraz ama aynı fikri içeren başka adlar da bulunabilir. Nihayet, 11-12 yaş sonrasında ad kendi içinde hiçbir şey içermez. Katıksız işarettir.

İşte birinci düzeyle ilgili örnekler:

HORN (5;3): "Güneşin adı niçin güneş?" – "Çünkü aynı güneş gibi."

ROC (6): "Güneşe niçin güneş denmiş?" – "Çünkü parlıyordu." – "Salève?" – "Dağ olduğu için." – "Dağlara niçin bu ad veriliyor?" – "Çünkü bembeyaz."

BAB (8;11) 8. soruya uygun bir cevap veriyor ama 7. soruya uygun bir cevap veremiyor: "Güneşin adı niçin güneş?" – "Çünkü kıpkırmızı." – "Ayın adı niçin ay?" – "Çünkü sapsarı." – "Peki Salève?" – "Çünkü Salève." – "Niçin?" – "Çünkü..." – "Herhangi bir nedeni var mı yok

mu?" – "Var." – "Niçin?" – "..." – "Bulutlara niçin bulut denmiş?" – "Çünkü gri renkli onlar." – "Yani bulut gri mi demek oluyor?" – "Evet."

VEIL de (9 ½) uygun bir cevap veriyor 8. soruya. Ama güneşin adının güneş olmasını "ısıtmasına bağlıyor." Masanın adının masa olmasının nedeninin "yazı yazmaya yaraması" olduğunu söylüyor vb.

BUS (10): "Salève'in adı Salève'dir çünkü yükselir, yıldızların adı yıldızdır çünkü yıldız biçimindedirler, sopanın adı sopadır çünkü büyük ve kalındırlar." – "Yani sopanın adının anlamı büyük ve kalın mıdır?" – "Uzundur."

FRAN (9): "Salève'in adı Salève'dir çünkü her tarafı dik bir dağdır." (Bkz. §1.)

Örnekler sonsuza kadar çoğaltılabilir. Bu örnekler, tuhaf bir biçimde, daha önce irdelediğimiz senkretizm olgusunu (*L.P.*, böl. VI) ve özellikle "ne pahasına olursa olsun doğrulama" olgularını hatırlatır. Bu bağlamda ilkeler aynıdır: Bir kelime her zaman bağlamına bağlıdır, öyle ki, tüm bağlamı kapsadığı kabul edilir ya da öyle algılanır.

Tabiatıyla, Bally'nin "etimolojik içgüdü" dediği kavramı, bir başka deyişle her ada kendisini doğrulayan bir köken mal etme eğiliminin köklerini bu sözsel senkretizmde ve bağlı olduğu nominal gerçekçilikte aramak gerekir.

İkinci düzeyde adlarının ve içeriklerinin bağlantılarını çok kesin bir tavırla ifade etmeyen ama sadece bu bağlamda bir uyum olduğunu sandıklarını söyleyen çocuklar gruplandırılabilir.

DUP F. (7 ½): "Yıldızlara niçin yıldız denmiş?" – "Çünkü bu adın uygun olacağı düşünülmüş." – "Niçin?" – "Bilmiyorum." (Bkz. yukarıda Dup'ün 8. soruya verdiği cevaplar.) "Güneşe güneş denmiştir çünkü güneşin (aydan) daha fazla ışığı vardır ve, öyle sanıyorum ki, güneşin adı güneşe daha uygun çünkü bu adı bulanlar uygun olduğunu düşünmüşlerdir."

MEY (10) 8. soruya uygun bir cevap verdikten sonra güneşin adının güneş olmasının nedenini şöyle açıklıyor: "Çünkü insanlar bu adı güzel bulmuşlardır ve ayrıca güneş de parlıyordu."

Dup ve Mey güneşin adının ışıkla özdeş olduğunu söylemiyorlar. Bu bağlamda bir bağlantı olması gerektiğini söylüyorlar. Doğru bir düşünce

ama aslında tarihsel bir varsayımın doğal sonucu değildir bu, sadece nominal gerçekçiliğin vardığı son noktadır.

7. soruya cevap veren çocuklara gelince, şimdiye kadar ele aldığımız özneler arasında sadece Mey uygun cevap vermiştir bu soruya ama anketin sonunda ve okunan cevaplardan sonra gelmiştir bu uygun cevap. Öteki çocukların hepsi en azından 11-12 yaşlarındadır.

MEY (10): "Aya niçin ay diyorlar?" – "Öyle, hiç işte, nedeni yok!" – "Salève'e niçin bu adı vermişler?" – "Bu adı bulmuşlar." – "Peki Niçevo adını verebilirler miydi ona?" – "Gayet tabii, bu da bir ad değil mi!"

GEN (11): "Güneşin adı niçin güneş?" – "Hiç, ad işte." – "Peki ay?" – "Hiç. İstediğiniz her adı verebilirsiniz."

Dolayısıyla, ancak 7. soruya uygun cevap verdikten sonra çocuğun adların karakterindeki keyfiliği anlamış olduğu kabul edilebilir. Nominal gerçekçilik 9-10 yaşlarından itibaren ontolojik biçimiyle bırakılmıştır. Mantıksal biçimli gerçekçilik ancak 11-12 yaşlarında kaybolmaya yüz tutar. Yani mantıksal gerçekçilik ontolojik gerçekçilikten çıkmıştır ama daha uzun sürelidir.

4. SONUÇLAR. – Şimdi, bu nominal gerçekçilik anketinin düşünce kavramı anketiyle ilişkilerini kanıtlamamız gerekiyor.

Çocuk için düşünmek kelimelerle oynamaktır. Bu inanç içinde üç karışık durum vardır ve bu karışıklıkların ayıklanmasından üç ikilik ortaya çıkacaktır. Öncelikle işaret ve eşya karışıklığı vardır: Düşünce nesneye bağlıymış gibi düşünülür.[11] İç ve dış karışıklığı vardır: Düşüncenin havada ve ağızda olduğu düşünülür. Nihayet, madde ve düşünce karışıklığı söz konusudur: Düşünce maddi bir şey, bir ses, bir soluk vb. gibi düşünülür.

Nominal gerçekçiliğin incelenmesi bu karışıklıkların varlığını doğrular mı ve çocuğun ilgili ikiliklerin bilincine nasıl vardığının anlaşılmasını sağlar mı? Öyle görünüyor.

Özellikle eşya ve işaret karışıklığı üstünde ısrarla durulmasını gerektirecek kadar nominal gerçekçiliğin doğasıyla iç içe geçmiştir.

11) DELACROIX'nın dediği gibi (*Le langage et la pensée*) "işaretin katılımı" söz konusudur.

Buna karşılık, iç ve dış karışıklığı ilk bakışta pek açık seçik değildir. Bununla birlikte, adların yeriyle ilgili ikinci düzey bu karışıklığın açık seçik biçimde ortaya çıktığı safhadır. Gerçekten, çocuk, adlandırılan eşyanın adını söylerken kafasında bir yere yerleştirmez onu: Önce bu kelimenin geçtiği "her yer"e, bütün çevreye yerleştirir bu kelimeyi. Bir başka deyişle, ses hem bizimle birliktedir hem de bizim dışımızdadır. Hem "dışarıda" hem ağızda olan düşünce konusunda gördüklerimizin aynısıdır bu durum.

Üçüncü karışıklığa gelince, onu olduğu gibi bulamayız ama doğal olarak ikinci durumla ilişkilidir.

Şimdi, bu ilgili üç ikiliğin ortaya çıktığı yaşları irdelediğimizde düşüncenin madde dışılığının nasıl keşfedildiğini anlarız. Adlar yaklaşık 6-7 yaşına kadar eşyalardan gelir. Eşyalara bakarak bulunmuştur. Eşyaların içindedir vb. İşaret ve eşyanın karışmasının bu ilk ve kaba biçimi 7-8 yaşına doğru kaybolur. İç ve dış karışıklığına gelince, bu kavram çocuklarda 9-10 yaşlarında, çocukların adların "kafada" bulunduğunu söyledikleri yaşta kaybolur. Öte yandan, düşünce kavramı konusunda, düşüncenin ancak 11 yaş çocuklarında maddi olmayan bir unsur gibi görüldüğünü gördük.

Dolayısıyla, büyük olasılıkla şu sonuca varıyoruz: Her şey çocuğun önce işaretlerin eşyalardan ayrı olduğunu keşfetmesiyle başlar ve çocuğu düşünceyi gitgide içselleştirmeye götüren de bu düşüncedir sanki. Ayrıca, düşüncenin içselleştirilmesine bağlı bu işaretlerin ve eşyaların sürekli ve ilerleyici biçimde ayırt edilmesi olgusu, çocuğu, yavaş yavaş, düşünceyi madde dışı bir kavram olarak algılama sonucuna götürür gibidir.

İşaretlerin ve eşyaların tedrici olarak ayırt edilmesine gelince, bunlara hangi psikolojik faktörleri mal etmemiz gerekiyor? Çok büyük olasılıkla, çocuğun kendi düşüncesinin bilincine varmasıdır bu faktör. Bu bilinçlenme özellikle 7-8 yaşlarında gerçekleşir. Bu bağlamda, kiplikleri irdeledik (*J.R.*, böl. IV, §1 ve 2). Bu bilinçlenme de, göstermeye çalıştığımız gibi, toplumsal etkenlere bağımlıdır: Zihni öznelliğinin bilincine varmaya ve dolayısıyla kendi düşünce sürecinin farkına varmaya zorlayan başkalarıyla ilişki ve tartışma pratiğidir.

3
Rüyalar

Çocuk gerçekçidir, gerekçidir çünkü öznenin varlığından ve düşüncenin içselliğinden habersizdir. Dolayısıyla, rüya olgusu gibi çok öznel bir olguyu açıklamak konusunda çok büyük güçlükler içinde olması normaldir. Bu nedenle, çocuğun rüyayla ilgili tasarımlarının incelenmesi çok önemlidir; iki açıdan önemlidir bu: Bir yandan, rüyanın açıklanması iç ve dış ikiliği, öte yandan da düşünce ve madde ikiliğini gerekli kılar.

Bu araştırmadan yarar sağlayabilmek için, doğal olarak, basit mantık analizinden öğrendiklerimizi ve özellikle Lévy-Bruhl'ün çalışmalarından öğrendiklerimizi unutmamız gerekir. Hiç kuşkusuz, bu bağlamda attığımız her adımda, çocuk ve ilkellik arasında benzerlikler kuracağız; ama bunları arayarak bulmayacağız, her şeyden önce, hiçbir önvarsayım olmadan, çocuğu sadece kendisi için inceleyerek varacağız sonuçlara.

Çocukların rüyalarıyla ilgili gerçek sonuçlara varabilmek için izlenecek yol daha önceki araştırmalarımızda yararlandığımız teknikten daha hassastır. Gerçekten de, büyük olasılıkla, çocuklar rüyaları hakkında çok soru sorarlar ve özellikle kâbuslar konusunda çok farklı cevaplarla

karşılaşırlar. Dolayısıyla, hep temkinli olmak ve her sonucu tamamlayıcı sorularla doğrulamak gerekir.

Bize en yararlı görünen yöntem, bu bağlamda sabit bir düzenin korunmasının uygun olacağı dört noktada yapılacak bir ankettir. Birinci nokta rüyanın kökenidir. Şöyle bir soru sorulur çocuğa: "Rüyanın ne olduğunu biliyor musun? Geceleri rüya görüyor musun? Söyle bakalım, nasıl oluyor rüyalar?" Genel olarak, bu soru, özellikle rüyalar "kafadan" çıktığında çocuğu konuşturmak için yeterlidir. Köken dışarıyla bağlantılıysa, devam etmek, "nasıl"ı vb. açıklatmaya çalışmak gerekir. Özellikle belirsiz olan bir cevap şudur: "Bize rüya gördüren gecedir." Bazı çocuklar sadece geceleri rüya görüldüğünü söylemek ister. Bazıları için, tersine, geceleri, yani kara bir duman (bkz. böl. IX, §2), odada (kafada değil) rüya, yani küçük ve aldatıcı imgeler oluşturur. Kısacası, her şeyi derinleştirmek gerekir ama sorunun kendisiyle bir şey esinlememek, ayrıca çocuğu yormamak, bıktırmamak ve "herneysecilik"e itmemek gerekir.

İkinci bir nokta birinci noktayı tamamlar ve ona gerekli olan bir denetimi sağlar: Rüyanın yeridir bu. Çocuk rüyalar "kafadan" gelir dediğinde iki durum olasıdır ve bunlar birbirlerinden çok farklıdır. Ya çocuk rüyanın kafada olduğunu düşünür ya da kafanın odanın içinde rüya ürettiğini varsayar. Aynı şekilde, rüyaların kaynağı Tanrı ya da gece olduğunda, bu rüyalar içsel ya da dışsal olabilirler. Dolayısıyla, çocuğun rüyalara kafasında nasıl bir yer verdiğinin bilinmesi çok gereklidir. Kaldı ki, bu bağlamda düşüncenin yeri ve adların yeri sorunlarıyla bakışımlı sorular vardır ve biz bu soruları daha önce de irdeledik. Ama rüyalar bağlamında soru sormak zordur. Çocuğa "Sen rüya gördüğünde nerededir bu rüya?" diye bir soru sorulur. Burada, doğal olarak, tehlike, çocuğun, rüyanın kafada olduğunu bilmekle birlikte, kendisine rüya nerede *görünüyor* gibi bir soru sorulduğunu sanmasıyla "önde" diye bir cevap vermesidir. Dolayısıyla, "önümüzde" cevabı doğrultusunda şu sonuçlar ortaya çıkar: Kimi zaman rüya gerçekten önümüzdeymiş gibi algılanmıştır, kimi zaman da rüya sadece önümüzde gibidir. Ayrıca, bu noktayı dikkatli bir biçimde derinleştirmek de önemlidir. "Evet, önümüzde ama gerçekten önümüzde mi yoksa sadece önümüzdeymiş gibi mi görünüyor?" diye bir soru sorulur çocuğa. Çocuklarla konuşurken, çoğu zaman, "ama önümüzde mi yoksa gerçek değil mi bu, sadece..." vb. laflar edilir. Ama rüyanın "önümüzde" olduğunu söyleyen çocukların çoğu "olmak" ve "görünmek" arasında ayrım yapamıyorlar ve denetim sorununu da anlamıyorlar. Her özel durumda sadece bunun kanıtlanması gerekiyor.

Öte yandan "rüyalar nerededir" sorusunu sormadan önce ankete birinci noktadan başlamak gerekir. Aksi takdirde, ısrarlı bir esinleme söz konusu olabilir; şöyle ki, "rüya"nın önümüzde olduğunu söyleyen çocuk daha sonra rüyanın kökenini dışarıda arayabilir, oysa ona önce köken sorusu sorulsaydı bu eğilim içinde olmayacaktı.

Üçüncü nokta rüya organı noktasıdır. "Hangi organımızla rüya görüyoruz?" sorusu sorulur çocuğa. Nihayet, dördüncü nokta da rüyaların "nedeni"dir. Burada esinleyici bir soru söz konusudur. Şöyle ki, "Rüyanda niçin anneni ya da okulu gördün vb.?" şeklinde bir soru sormak burada bir amaç olduğunu varsaymaktır. Gerçekten de, 7-8 yaş üstü çocuklar nedensel bir açıklamayla ("çünkü gün içinde düşünmüştüm" vb.) cevap vermişlerdir, oysa daha küçük çocuklar "niçin" sorusuna nedensellik öncesine dayanan bir anlam vermişlerdir. Dolayısıyla, burada yinelenmesi gereken bir soru vardır.

İlginç olan şudur ki, yineleme ve ısrar yoluyla esinlemelerden kaçınmak için, rüya bağlamında –sadece bir iki istisna dışında– adlarla ilgili soru sormadığımız çocuklara sorular sorduk. Ayrıca, bunların yarısı düşünce kavramı konusunda soru sorduğumuz çocuklardan farklıdır.

Aldığımız cevaplar oldukça farklı üç düzeye dağılabilir. Birinci düzeyde (yaklaşık 5-6 yaş), çocuk, rüyanın dışarıdan geldiğine, odada olduğuna ve dolayısıyla insanın gözleriyle rüya gördüğüne inanır. Üstelik, rüya duyarlık doludur: Rüyalar genellikle "huzurumuzu kaçırırlar" "çünkü yapmamamız gereken şeyler yapmışızdır" vb. İkinci düzeyde (ortalama 7-8 yaş), çocuk, rüyanın kafadan, düşünceden, sesten vb. geldiğini düşünür. Ama rüya odada, önümüzdedir. Gözlerimizle rüya görürüz: Bir dış tabloya bakarız. Dış gerçek demek değildir: Rüya gerçek değildir ama hiçbir şey çağrıştırmayan bir dev imgesi gibi dışarıda bulunan bir imgeyle ilgilidir. Nihayet, üçüncü düzeyde (yaklaşık 9-10 yaş), rüya düşünceden gelir, kafadadır (ya da gözlerde) ve insan düşünceyle ya da gözleriyle ama içinden rüya görür.

1. BİRİNCİ DÜZEY: RÜYA DIŞARIDAN GELİR VE İÇTE KALIR. – Çok büyük olasılıkla, çocuk ilk kez rüya gördüğünde rüyayı gerçekle karıştırır. Uyandığında rüyayı gerçek, nesnel bir unsur gibi görmeye devam eder ve özellikle rüyanın anısı bir önceki günün anılarıyla karışır. Kâbuslar konusunda durum çok açık seçik görünüyor. Kâbus gören bir çocuğu yatıştırmanın ne kadar zor olduğunu biliriz; çocuğa sadece rüyasında bir şeyler görmüş olduğunu anlatmakta büyük zorluklar çekeriz.

Rüyanın uyanıklık durumuyla ilgili anılarla karışması konusunda kendi çocukluk anılarımız arasından son derece tipik tanıklıklar topladık.

İşte bunlardan biri: "*Bütün çocukluğumun gerçekten bir trenin altında geçtiğini sandım. Olayın geçtiği yeri tam olarak hatırlıyorum: Ailemin yaşadığı evin yanındaki bir geçit. Düşsel anılarımda annem bir bebek arabasını iterek bu geçitten geçiyordu ve bu sırada da bir tren son sürat üstüme doğru geliyordu. Sırtüstü yatabilecek kadar zamanı zar zor bulabildim ve hâlâ son sürat üstümden geçen vagonlar görüyorum. Sağ salim yataktan kalktım ve annemin yanına gittim. Tüm çocukluğum boyunca gerçek sandığım düşsel anı bu işte. 12 yaşında, bir gün trenin altından geçtiğimi söyleyerek övünürken (ilk kez oluyordu böyle bir şey!) annem babam yanıldığımı söylediler. Bu anının yerli yerine oturtulmasıyla onun bir rüya olduğuna inandım, çok iyi tanıdığım geçit imgesiyle karıştırmıştım bu anıyı.*"

Aynı şekilde, bir arkadaşımız da çocukluğunun bir bölümünde anne babasının kendisini denizde boğmak istediklerine inanmış. Burada, gene, anının görsel açıdan kesinleştirilmesi bir rüyanın söz konusu olduğunu kesinlikle gösteriyor gibidir.

Bayan Feigin çocuğun rüyayı gerçekten nasıl yavaş yavaş ayırdığı düşüncesine sahip olmuştur. Ona göre, 9 yaş çocuğunda rüyanın saçmalıkları ölçüt olarak alınmamıştı. Buna karşılık, gerçekliğin verileriyle çelişmek ve başkalarının düşünceleriyle yüz yüze gelme olgusu daha erken yaşta söz konusu edilmiştir. Ama, her durumda, anket göstermiştir ki, rüya ve gerçek ayrımı her zaman kolay olmamaktadır ve özellikle duygusal rüyalar gerçekle bütünüyle karışabilmektedir.

O zaman, çocuğun rüyayı ilk kez gerçekten ayırabilmesi nasıl açıklanabilecektir? Çocuk kesinlikle rüyanın bir çeşit aldatıcı –ama nesnel– gerçeklik –gerçekte olmayan şeyleri gösteren bir Epinal resmi gibi– olduğunu düşünecektir... Tıpkı kitaptaki resmin kesinlikle kâğıttan ve gerçek renklerden oluşması gibi... Gözlenebilecek olan budur kesinlikle. Sully[12] "rüyalarla dolu olduğundan" bir odaya girmek istemeyen bir çocuğun spontan düşüncelerini aktarıyor bize.

BANF (4 ½), rüyanın odanın içindeki "ışıklar" olduğunu söylüyor. Bu ışıklar "bisikletler gibi küçük ışık kaynaklarıdır" (geceleri bisikletlerde görülen fenerler gibi). Bu ışıklar "aydan" gelir. "Kesişir. Bu ışıklar

12) *Etudes sur l'enfance*, çev.: MONOD, s. 146.

gece gelir." Bir başka deyişle, Banf, rüyaları oluşturan "ışıkları" çok çarpıcı bir ışık kaynağıyla özdeşleştiriyor: hilal şeklindeki aylar gibi.

HAD (6;6): "Rüyanın ne olduğunu biliyor musun?" – "Uyuduğunda ve bir şey gördüğünde." – "Nereden geliyor bu?" – "Gökten." – "Görülebilir mi?" – "Hayır... Evet, uyuduğumuz zaman." – "Ben de görebilir miyim orada olsam?" – "Hayır." – "Niye?" – "Çünkü uyumuyorsunuz." – "Peki dokunabilir miyiz ona?" – "Hayır." – "Niçin?" – "Çünkü önümüzdedir ve insan uyduğu zaman rüya görür ve onları (rüyalar) görür ama uyumadığı zaman görmez onları."

KUN (7;4), rüyaların "gece"den geldiğini söylüyor. – "Nereye gidiyor peki?" – "Her yere." – "Neremizle rüya görürüz?" – "Ağzımızla." – "Nerededir rüya?" – "Gecede." – "Nereden geçer?" – "Her yerden. Evlerden, odalardan." – "Hangi yerde?" – "Yataklarda." – "Görebilir miyiz onları?" – "Hayır, çünkü sadece gece vardır." – "Peki senin rüya gördüğünü biz görebilir miyiz?" – "Hayır, çünkü bizim yanımızdadır o." – "Dokunabilir miyiz ona?" – "Hayır, çünkü rüya gördüğümüzde uykuda oluruz." – "Rüya düşünceden mi geliyor?" – "Hayır." – "Nerede bulunur?" – "Gecede." – "Nerede?" – "Yanımızda." – "Düşündüğümüz düşünceden mi gelir?" – "Hayır." – "Görebilir miyiz onu?" – "Hayır, çünkü bakarsak kaçar."

SCI (6): "Rüyalar nereden geliyor?" – "Geceden." – "Nasıl bir şey bu?" – "Akşam." – "Gece nasıldır, nedir?" – "Siyah." – "Rüyalar nasıl oluşuyor?" – "Gözlerimiz kapalı olduğunda oluşuyor." – "Nasıl?" – "Bilmiyorum." – "Rüyalar nerede oluşuyor?" – "Dışarıda." (Pencereyi gösteriyor.) – "Nelerden oluşuyor rüyalar?" – "Siyah." – "Evet ama neyle?" – "Işıkla." – "Nereden geliyor?" – "Dışarıdaki ışıklardan." – "Nereden?" – "Orada var." (Sokak fenerlerini gösteriyor.) – "Niçin rüya görüyoruz?" – "Çünkü ışık yapıyor onları." (Işık konusunda bkz. Sci'nin görme konusunda söyledikleri, böl. I, §2.) Sci, daha sonra, rüyanın "gökten" geldiğini söylüyor. – "Ne gönderiyor onu bize?" – "Bulutlar." – "Niçin bulutlar?" – "Geliyorlar". Gerçekten de, gecenin bulutlardan gelmesi yaygın bir inanç (bkz. böl. IX, §2). Dolayısıyla, Sci, burada rüyanın geceden geldiği düşüncesini yineliyor.

BOURG (6): "Ne zaman rüya görüyorsun?" – "Gece." – "Rüya gördüğün zaman nerede rüya?" – "Gökte." – "Sonra?" – "Gece geliyor." – "Rüyaya dokunabilir misin?" – "Hayır, görülmez o ve ayrıca uykuda oluruz biz o sırada." – "Peki uyumasaydın?" – "Hayır, çünkü rüya görmeyiz o zaman." – "Niçin göremeyiz onları biz?" – "Çünkü gecedir." – "Ne-

reden gelir rüyalar?" – "Gökten." Dolayısıyla, rüya görmek için odada bir şey bulunması gerekir. Ama uyuduğumuz için ve gece olduğu için bu şeyi göremeyiz. Aslında görülmesi gerekir ama.

BARB (5 ½): "Hiç rüya gördün mü sen?" – "Evet, rüyamda elimde delik olduğunu gördüm." – "Rüyalar gerçek mi?" – "Hayır, resim görürüz biz (!)" – "Nereden gelir rüya?" – "Allah gönderiyor." – "Rüya gördüğünde gözlerin açık mı olur kapalı mı?" – "Kapalı." – "Ben senin rüyanı görebilir miyim?" – "Hayır, çok uzakta olursunuz o sırada siz." – "Annen peki?" – "Evet, ama ışığı yakar." – "Rüya senin odanda mıdır yoksa kendinde, içinde midir?" – "Evet, bende değil, yoksa göremezdim ki (!)" – "Annen görebilir mi peki?" – "Hayır, o benimle yatmıyor ki, sadece kızkardeşim yatıyor benimle."

ZEUG (6): "Rüyalar nereden geliyor?" – "Geceden." – "Nasıl?" – "Bilmiyorum." – "Geceden, gecenin içinden geliyor ne demektir?" – "Gece yapıyor onları." – "Rüya kendi kendine mi oluşuyor?" – "Hayır." – "Nedir onu yapan?" – "Gece." – "Neredеdir rüya?" – "Odada olur." – "Gece nereden geliyor peki?" – "Gökten." – "Gökte hazır rüya mı vardır?" – "Hayır." – "Nerede oluyor rüya?" – "Odada."

RIS (8 ½) K.: "Rüyalar nerden geliyor?" – "Geceden." – "Sen rüya görürken nerededir bu rüya?" – "Yatağımda." – "Nerede?" – "Odada, hemen yanımda, yakınımda." – "Rüya nereden geliyor?" – "Geceden." – "Senin yanında olsam ben de görür müyüm?" – "Hayır." – "Sen, sen görür müsün peki?" – "Hayır." (Bkz. Bourg.) – "Nedir bu rüya dedikleri o zaman?" – "..." – "Bir şeyden mi yapılmıştır yoksa hiçbir şeyden mi?" – "Bir şeyden." – "Kâğıttan mı?" – (Gülüyor.) "Hayır." – "Neden?" – "Sözlerden." – "Sözler neden oluşuyor?" – "Sesten." – "Rüyanın sesi nereden geliyor?" – "Gökten." – "Gökten, nereden?" – "..." – "Gökte nasıl olmuş?" – "..." – "Rüya tek başına mı gelmiş, yoksa bir şey mi göndermiş onu?" – "Tek başına gelmiş." – "Niçin rüya görürüz?" – "Bir şey düşündüğümüz zaman." Bu durumda, daha ileri götürülmüş hiçbir düşünce yoktur! Ama bu kız düşünceyle sesi özdeşleştiriyor ve rüyanın dışarıdan geldiği inancını sürdürüyor: "Ses neden meydana gelmiştir?" – "Havadan." – "Nereden gelir?" – "Havadan." – "Ya rüya?" – "Gökten."

MONT (7;0), rüyasında gördüğü şeylerin "duvarda olduğunu" söylüyor. "Ben orada bulunsam, görür müydüm onları?" – "Evet." – "Nereden gelir bunlar?" – "Dışarıdan." – "Ne gönderiyor onları?" – "İnsanlar." – "Sen ne görüyorsun rüyanda?" – "Ezilmiş bir adam." – "Bu rüya

senin önünde miydi, içinde mi?" – "Önümde." – "Nerede?" – "Penceremin altında." – "Ben orada olsam görür müydüm?" – "Evet." – "Ya annen?" – "Evet." – "Sabah da görür müydün?" – "Hayır." – "Niye?" – "Çünkü bir rüyadaydı o." – "Nereden geliyor bu rüya?" – "..." – "Sen mi yaptın bu rüyayı yoksa başka biri mi?" – "Başkası." – "Kim?" – "Babamın tanıdığı biri (ezilen adam)." – "Bütün rüyaları o mu yapıyor?" – "Bir kez." – "Ötekiler?" – "Öteki adamlar."

ENGL (8 ½): "Rüyalar nereden geliyor? – "Bilmem". – "İnandığını söyle." – "Gökten." – "Nasıl?" – "..." – "Nereye geliyorlar?" – "Eve." – "Rüya gördüğümüzde nerededir bu rüya?" – "Bizim yanımızda." – "Rüya görürken gözlerin kapalı mıdır?" – "Evet." – "Nerededir rüya?" – "Yukarıda." – "Dokunabilir miyiz ona?" – "Hayır." – "Görebilir miyiz?" – "Hayır." – "Senin yanında olan biri görebilir mi bu rüyayı?" – "Hayır." – "Neremizle rüya görürüz?" – "Gözlerimizle."

Bu cevapların ayrıntılarda ne kadar farklı, temelde ise aynı olduklarını göstermek amacıyla örnekleri olabildiğince çoğaltmak istedik. Bu çocukların tümüne göre, rüya gerçekten dışarıdan bize gelen bir resim ya da sestir. Bu resim gerçek değildir, şöyle ki, gerçek olayları göstermez, nesnel olarak, resim şeklinde vardır: Çocuğun dışındadır ve zihinsel bir nesneyle hiçbir ilgisi yoktur. Bu inancın doğasını birkaç sözcükle belirtmek gereklidir.

Özellikle, "Yanındaki biri de görebilir miydi senin rüyanı?" sorusu ilginçtir. Had ve Mont gibi en gerçekçi çocuklar bu soruya evet cevabı vermişlerdir. Bu çocuklar rüyayı hazır, düşlenen şeylerden çıkıp yanımıza gelen bir resim gibi düşünüyorlar. Bourg, Engl gibi öteki çocuklarsa, tersine, hayır cevabı vermişlerdir aynı soruya. Ama ilginç olan şudur: Bu çocuklar da "rüya"yı görmediklerini kabul ediyorlar. Biz onlara soruyu sorduğumuzda özellikle rüyada görülen şeylerin oluşturduğu duyumları düşünmüyor onlar; düşündükleri, rüyanın güya odada ürettiği bir şeydir. Bourg "rüya görülmüyor çünkü gecedir" diyor. Çocuk burada daha az gerçekçidir. Ona göre, odada bulunan şey sade rüyanın nedenidir. Resimlerin kafanın içinde olduğuna inanması anlamına mı gelir bu? Hayır. Bu çocuklar, gözlerinin kapalı olduğunu söylemelerine rağmen, rüyanın nedeninin dışarıda ürettiği resimleri "gözleriyle" gördüklerine inanıyorlar. Yanlarında gözlere etki eden ama herkesin göremeyeceği bir varlıktır bu. Bu çocuklar Mont ve grubuyla karşılaştırıldıklarında, öznelliğin birinci derecesiyle karşı karşıyayızdır burada ama gene de ger-

çekçiliktir bu. Birinci grup çocukları, daha sonraki düzeyle karşılaştırıldıklarında, birincil bir gerçekçiliğin kurbanlarıdır; ikinci grup çocuklarıysa ifadenin gerekliliklerine bağlı bir gerçekçiliğin, yani daha sapkın bir gerçekçiliğin kurbanlarıdır. Kaldı ki, cevapların iki değişkesi her çocukta kesinlikle birlikte var olmalıdır.

Rüyanın yerinin belirlenmesi açısından bu iki grup cevap iki tür farklı inanca denk düşer. Bazı inançlara (Mont vb.) göre, rüya bizi götürdüğü yerle ilişkilidir: Rüyada sokaktaki bir adam görüldüğünde, rüya sokakta, "pencerenin altında"dır. Bununla birlikte, burada hiçbir gerçeklikten söz edilemez çünkü bir rüyadır bu, yani yalancı bir resimdir. Ama resim olarak resim somut biçimde "pencerenin altında"dır. Dolayısıyla, bu bağlamda, birincil bir gerçekçilik ya da "olmak" ve "gözükmek" karışıklığı söz konusudur: Rüya sokaktaymış gibi gözükür, dolayısıyla sokaktadır. Ama bunun üstünde durmak gerekir, bu karışıklık rüyanın aldatıcı olduğunu bilen çocuklarda asla basit değildir. Bir başka deyişle, rüyanın sokakta olduğunu söyleyen çocuklar onun aynı zamanda odada olduğuna (katılım yoluyla ve çelişkilerin önemsenmemesiyle) inanırlar. Bu bağlamda, rüyaların hem odasının "duvarında" hem de sokakta olduğunu söyleyen Mont örnek gösterilebilir. Bu özellikleri daha sonra (bkz. Metr ve Giamb) gene göreceğiz, dolayısıyla, şimdilik bunların üstünde durmak anlamsızdır.

İkinci inanç değişkesi sadece rüyanın odada olmasıyla ilişkilidir. Burada çok daha ilginç bir gerçekçilik vardır çünkü doğrudan doğruya rüyanın hayallerine bağlı değildir bu. Gerçekten de, öyle görünüyor ki, çocuklara göre rüyalar birincil gerçekçilik doğrultusunda (kısmen Mont'ta gördüğümüz gibi) ya eşyalardadır ya da kafadadır. Aslında, çocuklar rüyanın yanlarında olduğunu söylüyorlar çünkü rüyanın gerçek olduğuna inanmayacak düzeye gelmişlerdir, ama resimleri sübjektif ve iç tasarımlar şeklinde düşünecek düzeyde değillerdir. Dolayısıyla, çocuğun rüyanın odanın içinde olduğunu söylemesi tam bir gerçekçilik ve sübjektivizm arasında bir uzlaşmadır. "Olmak" ve "gözükmek"in karıştırılması değildir artık, ama resimlerin içselliğini anlamak demek de değildir.

Bununla birlikte, rüyayı oluşturan resimlerin dışsallığına olan bu inanç çok güçlüdür. İlk yaklaşımda çocukların bizi iyi anlamadıkları ve kendilerine rüyanın nerede olabileceğini sorduğumuzu sandıkları düşünülebilir. Ama böyle bir şey yoktur kesinlikle. Sözgelimi, Barb, rüyayı "görülen resimler" diye tanımladıktan sonra, kendisini etkilememize rağmen bu resimlerin kendisinden geldiği düşüncesini kesinlikle red-

dediyor: "Bende değil (rüya), yoksa göremezdim ki." Özellikle belirleyici bir durumdur bu çünkü birinci düzey inançlarından kurtulma noktasına gelmiş ve neredeyse spontan bir tavırla rüyanın kendisinde olduğu varsayımını geliştiren –geri kalan her şeyi reddeden– gelişmiş bir çocuk söz konusudur burada:

METR (5;9): "Rüya nereden geliyor?" – "Bana göre insan çok iyi uyuduğu için rüya görür." – "Bizden mi geliyor, dışarıdan mı?" – "Dışarıdan." – "Hangi organımızla rüya görürüz?" – "Bilmiyorum." – "Ellerimizle mi?" – "..." – "Hiçbir şeyle mi?" – "Evet, hiçbir şeyle." – "Yataktayken ve rüya görürken nerededir bu rüya?" – "Yatağımda, yorganda. Bilmiyorum. Karnımda olsaydı (!) kemikler yüzünden görülmezdi." – "Sen uyuduğunda rüya da yanında mıdır?" – "Evet, yatağımda, yanımdadır." Metr'i etkilemeye çalışıyoruz: "Rüya kafada mıdır?" – "Ben rüyadayım: rüya kafamda değildir (!). İnsan rüya gördüğünde yatağında olduğunu bilmez. İnsan yürüdüğünü bilir. Rüya görür. Yatağındadır ve yatağında olduğunun farkında değildir." – "İki insan aynı rüyayı görebilir mi?" – "Kesinlikle iki rüya (tıpatıp aynı) olmaz." – "Nereden geliyor rüyalar?" – "Bilmiyorum. Kendi kendilerine oluyor." – "Nerede?" – "Odada ve sonra çocuklara doğru gelirler. Tek başlarına gelirler." – "Kendi odanda olduğun zaman sen görür müsün rüyayı? Ben de senin odanda olsam ben de görür müydüm o rüyayı?" – "Hayır, büyük adamlar hiç rüya görmez." – "İki insan aynı rüyayı görebilir mi?" – "Hayır, kesinlikle." – "Rüya odada olduğunda senin yanında mı olur?" – "Evet, burada!" (Önündeki 30 cm.'lik bir mesafeyi gösteriyor.)

Bu çok ilginç bir durumdur. Belirleyici bir ifade içerir: "Ben rüyanın içindeyim: rüya benim kafamda değil." Bir başka deyişle: "Ben rüyanın bütününün içine girmiş durumdayım ve aynı zamanda bütünlüğü kendi içimde barındıramam!" Bu ifade ve hemen arkasından gelen yorum son derece öğretici. Bir yandan, Metr, "yatağında bulunmak" ve "yatağında olduğunu bilmek" arasında kesin bir ayrım yapıyor: "İnsan yatağındadır ve yatağında olduğunun farkında değildir." Ama, öte yandan da, Metr, (bu arada "inanmak" ve "bilmek" adına dağarcığında tek bir kelime olan) rüyanın kendisinde olmadığını, kendisinin "rüyasının içinde olduğunu" söylüyor. Ve kesinlikle rüyasının içinde olduğunu kanıtlamak için de rüya gördüğünü "bildiğini", yani sandığını, yürüdüğünü vb. söy-

lüyor. Bir başka deyişle, rüyanın yanıltıcı olduğunu bilmekle birlikte (ve rüyayı sadece kendisinin gördüğünü kabul etmekle birlikte), Metr, kendi rüyasında kendisinin canlandırıldığını söylüyor: Belki resim olarak ama kendisinden gelen bir resim olarak... Dolayısıyla, Mont gibi, Metr de rüyada görülen resim ve eşyanın kendisi arasında bir ilişki olduğuna inanıyor. Metr, kanıtlaması açısından, kesinlikle bir ikinci düzey çocuğu olan ve birazdan inceleyeceğimiz Fav'la aynı durumdadır. Dolayısıyla, şöyle bir sonuca varıyoruz: Şimdiye kadar gördüğümüz bütün olgular içinde, rüya bizim yanımızda yer alan bir tablo gibidir ama bu tablo temsil ettiği eşyalara katılan bir tablo gibidir; dolayısıyla, kısmen eşyaların bulunduğu yerden gelir.

İkinci bir noktaya geçelim: Rüyanın özü. Birinci düzey çocuklarının cevapları, bu açıdan, ikinci düzey cevaplarına benzer; tek bir istisnası vardır bunun: Rüyanın "gece" ve "karanlık" içindeki bir olgu gibi kabul edilmesi. Bu ifade doğrudan doğruya rüyanın dış kökene bağlı olduğu inancıyla bağlantılıdır: Rüya dışarıdan, geceden (yani karanlık bir dumanın içinden) gelir. Öteki durumlarda rüyanın özü tamamen kendi özelliklerine sahip bedendir. Rüyaların görsel karakterinden etkilenen çocuklar (ve bunların sayısı çok fazladır) rüyanın "ışık içinde" olduğunu söyler. Rüyada ses duyan çocuklara göre, rüya "sözlerden" oluşur, yani – sonuç olarak– "mekân içinde"dir.

Rüyanın kökeni sorununa bakarsak, çocukların büyük bölümünde rastlanan iki tür cevap buluyoruz. Bir yanda, kesinlikle gerçek anlamda açıklama oluşturmayan ya da sadece çocuğun rüyanın özüyle ilgili düşüncelerinin uzantısı niteliğinde bir açıklama oluşturan cevaplardır bunlar. Sözgelimi, çocuk rüyanın "gökten", "dışarıdan", "geceden", "odadan" geldiğini söyler: Aşağı yukarı aynı anlama gelen bir yığın cevap. Çocuk rüyanın ışık özelliği üstünde durduğunda kökenleri açıklamak amacıyla ay ya da sokak fenerleri gibi ışık kaynaklarına baş vurur.

Öte yandan, çok ilginç bir durum da şudur: Bazı çocuklara göre, rüyayı üretenler rüyada görülen insanlardır. Sözgelimi, Mont'a göre, büyük olasılıkla, rüyayı tetikleyen rüyasında gördüğü adamdır (babasının tanıdığı, ezilen adam). Bizim sorularımızı yüz kadar İspanyol çocuğa soran Bayan Rodrigo çok çeşitli cevaplar almıştır çocuklardan ve bu cevaplara göre rüyaları gönderenler sadece Tanrı ve şeytan değildir (hiçbir şeyi kanıtlamaz bu), bunlar arasında özellikle "kurtlar" (çocuk rüyasında kurt görmüştür), "kral" (çocuk rüyasında onu görmüştür), "insanlar", "yoksullar" (çocuk rüyasında çingeneler görmüştür) vb. vardır. Dolayısıy-

la, burada, rüyada görülen insan ve rüyanın kendisi arasında yeni bir ilişki söz konusu büyük olasılıkla; bir başka deyişle, öyle anlaşılıyor ki, rüyada görülen insan, rüyada şahsen ortaya çıkmasa da, kısmen rüyanın nedenidir.

Ama bu noktada çocuğun sistematik bir teoriye sahip olduğunu söylemekten kaçınmak ve bu cevapların gerçek içeriğini ortaya çıkarmak gerekir. Bu bağlamda, öncelikli olarak, rüyaların "nedeni" sorusunu ele almak gerekiyor. Gerçekten de, göstermeye çalışacağımız gibi, büyük olasılıkla rüyalar bazı çocuklar tarafından bir tür ceza gibi algılanmaktadır ve bu çocukları rüyada gördükleri insanların rüyanın oluşumuna yabancı olmadıkları görüşünü benimsemeye götüren de bu yaptırım unsurudur. İşte bazı örnekler:

SCI (6), gördüğümüz gibi, rüyaları sokak fenerlerine mal ediyor ama rüyalara birtakım niyetler yüklemeye engel değildir bu: "Niçin rüya görüyoruz?" – "Çünkü ışık yapıyor onları." – "Niçin?" – "Çünkü onlar (rüyalar) gelmek istiyorlar." – "Niye?" – "Bizim canımızı sıkmak için." – "Niye?" – "Uyanmamız için."

BAG (7): "Rüyalar nereden geliyor?" – "Gece. Allah'tan. Allah getiriyor onları." – "Nasıl?" – "Gece iniyor ve kulaklarımıza konuşuyor." – "Rüya nasıl meydana geliyor?" – "Kelimelerle..." – "Rüya nelerden meydana geliyor?" – "Harflerle." Bag'a bir rüyasını soruyoruz. Rüyasında hırsızlar görmüş. "Nereden geliyordu bu rüya?" – "Allah'tan." – "Allah niçin göndermiş bu rüyayı sana?" – "Çünkü bir kötülük bu. Çünkü uslu davranmadım." – "Sen rüya görmek için ne yaptın?" – "Kötü şeyler, yaramazlık yaptım. Annemi ağlattım. Masanın etrafında dolaşmak zorunda bıraktım onu". Bag bu son olayın rüya değil gerçek olduğunu söylüyor: Bag yaptığı bir münasebetsizlikten sonra annesinden kaçmak için masanın etrafında dolaşmak zorunda kalmış!

GIAMB (8 ½): "Rüyalar nereden geliyor?" – "Bir şey yaptığımız zaman ve onu çok düşündüğümüz zaman." – "Ne demek bu?" – "Bir şey yaparız ve her gün rüyamızda görürüz onu." Dolayısıyla, Giamb bir ikinci düzey çocuğu gibi görünüyor ama onun iki düzey arasında olduğunu anlayacağız. Bu rüya onun için hem iç hem dış kökenlidir. "Rüya gördüğümüzde neredたdir rüya?" – "Bir şey yaptığımız zaman." – "Sen rüya gördüğünde neredesin?" – "Yatakta." – "Rüya nerede?" – "Bizim evde." – "Nerede?" – "Evde, bir şey yapmış olduğumuz yerde(!)" – "Rüya nerede?" – "Odada." – "Nerede?" – "Yatakta." – "Nerede?" –

"Üstte, yatağın her yerinde." – "Rüya nereden geliyor?" – "Gezdiğimiz yerlerden." – "Rüyanda Bayan S.'yi (öğretmen) gördüğünde nereden geliyor bu rüya?" – "Okuldan." – "Nasıl olmuştur bu rüya?" – "Belki sınıfta olmuştur, bir şey yapmışızdır ve rüyasını görürüz." – "Rüyanda niçin çocukları görüyorsun?" (Arkadaşlarını görmüş rüyasında) – "Çünkü onlar yapmamaları gereken şeyler yapmışlardır." – "Rüyanda niçin onları gördün?" – "Çünkü yapmamaları gereken şeyler yaptılar." – "Nasıl oluyor rüyalar?" – "Rüya gördüğümüzde gördüğümüz odur." – "Neremizle rüya görürüz?" – "Gözlerimizle." – "Nereden gelir rüya?" – "Öğrencilerden, öğrenciler yapmıştır rüyaları." – "Rüya kafadan mı çıkar, dışarıdan mı gelir?" (Dolayısıyla, Giamb'ı etkiliyoruz) – "Kafadan." – "Niçin kafadan?" – "Çünkü yapmamamız gereken şeyleri yapmışızdır." – "İnsanın rüyasında yapmaması gereken şeyleri gördüğünü kim söyledi sana?" – "Çünkü bazen korkarız." (Korku bir ceza gibi algılanıyor.) Bir süre sonra şu esinleyici soruyu soruyoruz: "Rüyaları gönderen kim?" – "Bizim rüya görmemize neden olan çocuklardır."

Bu örneklerden açık seçik biçimde anladığımız şudur: Rüya çocuk için herhangi bir olgu değildir, duygusallıkla yüklü bir olgudur. Bazı ana-babaların, çocuklarını bir ceza durumuna inandırmak amacıyla onların rüyalarından yararlanma gibi münasebetsizlikler yapmış olmaları mümkündür ama aktardığımız olaylarda çocuğun rüyaların amaçsallığına olan inancı son derece spontan gözükmektedir: Sözgelimi, Sci rüyaya hiçbir ahlak düşüncesi karıştırmıyor ama gene de amaçsallıkla donanmış gibi görüyor rüyayı; Giamb gördüğü rüyaları kendisinin yapmadığı hatalara bağlıyor ve rüyanın yol açtığı korkuyu ahlaksal özelliklerinin bir kanıtı gibi görüyor. Oysa, bu amaçsallık ve rüyanın rüyada görülen insanlardan geldiği düşüncesi arasındaki mesafe çok kısadır. Ve bu adımı atan da, bu çocuk aşağı yukarı ikinci düzey çocuğu olsa da, Giamb'dır.

Ama, öte yandan, Giamb'ın cevapları, ilginç biçimde, Mont ve Metr'in daha önce aktardığımız cevaplarına benzer. Mont'un fikirleri gibi Giamb'ın fikirlerinin de düğümünü oluşturan, gerçekten, nominal gerçekçiliği andıran bir resim gerçekçiliği ve resmin zorunlu olarak gösterdiği eşyaya bağlı olma biçimidir. Gerçekten de, Giamb'ın rüyanın "bir şeyin bilinmesi"nden geldiğini söylemesinin ve bizim rüyanın kafadan geldiği yolundaki esinlememezi kabul etmesinin bir anlamı yoktur; ona

göre, rüya odanın içindedir ve "bir şey yapmış olduğumuz" yerde, yani rüyada gördüğümüz eşyanın bulunduğu yerdedir. Dahası, ona göre, rüyada görülen insanlar rüyanın nedenidir çünkü "yapmamaları gereken şeyleri" yapmışlardır. Giamb'a göre, rüya "bu işleri yapan öğrencilerden" gelmektedir.

Kısacası, bu cevapları olumsuz yönleriyle aldığımızda, çocuğa sistematik bir teori mal etmeksizin şu sonuca varabiliriz. Çocuk bir yandan rüyayı yalancı, yani bizi yanıltmak için önümüzde dolaşıp duran bir resim gibi düşünürken, bir yandan da resmin gösterdiği insanın bir parçası olduğunu ve maddi olarak görülen olgulardan geldiği gerçeğini kabul eder. Aynı şekilde, kelime adlandırılan eşyaya bağlıdır ve hem onun içindedir hem de bizim yanımızda ve odamızdadır. Bir gösteren ve gösterilen karışıklığı vardır bu bağlamda. Dolayısıyla, çocuğun rüyasında gördüğü insanı bilinçli bir neden ve rüyanın tek nedeni olarak düşündüğünü sanmıyoruz: İnancımız odur ki, çocuk, gerçekten, gördüğü insanın resmini içsel bir özellik ve bir düşünce üretimi gibi görme kapasitesine sahip değildir henüz. Bu resmin, adların eşyalardan gelmesi gibi, insandan geldiğini düşünür (böl. II) ve –duygusal ve ahlaksal nedenlerle– çocuğa bu resmin rastlantısal olarak peşinde olmadığı, amacının kendisini cezalandırmak olduğu düşüncesi egemen olduğundan daha bir gerçektir bu düşüncesi.

Çocukların rüyalarında gördükleri resimleri hemen her zaman eşyalarla değil insanlarla özdeşleştirmelerini açıklayan da bu duygusal nedenlerdir. Çocuk rüyaları gecenin ya da ay ışığının gönderdiğini söylediğinde rüyasında gördüğü gece ya da ay değildir; tersine, çocuk falanca kişi bir rüya gönderiyor dediğinde o kişiyi rüyasında görmüştür. Bununla birlikte, kişilerin resimlerinin gerçekçiliğinin ifadesini akılda tutmak nesnelere göre daha kolaydır: Bir kimsenin resmi bir eşyaya göre daha fazla duygu doludur ve büyük olasılıkla resmedilen kişiden gelir bu, oysa bir nesnenin resmi kendisinden gelmiyordur büyük olasılıkla. Gerçekten de, çocuğun tablolara bakışını çok iyi biliriz:

> 14 yaşında bir çocuk olan Dan çocukluğunda "*insan heykellerinin ve resimlerinin canlı olmadıklarına ama düşünebildiklerine ve görebildiklerine*" inandığını hatırlıyor ve "*odada bir gravür bulunduğunda yalnız değildik*" diyor.

DEL (6 ½) (Bkz. L.P., s. 269) bir heykelin önünde: "*Ölü mü?*" diye soruyor.

DAR (2) duvardaki bir fotoğraf düştüğü için ağlamaya başlıyor ve fotoğraftaki kadınların bir yerlerinin acıdığını söylüyor!

Kısacası, hatırlatmış olduğumuz duygusal nedenler dışında resimlerin ve resmedilen kişilerin ilişkisi, adların ve adlandırılan eşyaların ilişkisiyle aynı bağlamda düşünülmelidir. Bu açıdan bakıldığında, irdelediğimiz çocuk inançlarının yorumlanması kolay gibidir. Zaten bizim önerdiğimiz yorum da, ilk kez rüya gören bütün çocukların bu rüyaları gerçek sanmaları dikkate alınırsa, daha bir kabul edilebilir gibidir. Çocuğu yanıltanlar büyük ölçüde toplumsal ortam ve ana-babadır. Bu etki olmadığında rüyada görülen kişiler ve gerçek kişiler ilişkisi çok daha canlıdır.

Bununla birlikte, bu ilişkileri sistemli biçimde kabul eden ve böylelikle onları gerçeklik dışında bir düzleme oturtsalar da sistemli biçimde gördükleri rüyalara inanan çocuklar bulmak mümkün müdür? Sully bunun "kanıtlanmış gibi" olduğunu söylüyor (çev.: Monod, s. 147). Bunu destekleyen tek bir olgu var elimizde ve de sadece anılar söz konusu oluğundan çok kuşkulu başka bir olgu daha var. Gene de onu aktarmak gerekir çünkü bir kimse, rastlantı sonucu, doğrudan gözlem yoluyla benzer şeyler bulduğunda değer kazanabilir bu olgu.

DAN (14) ilkel toplumlar sosyolojisi konusunda hiçbir şey bilmiyor ve her türlü boş inançtan uzak bir ailenin bireyi. Bizlerden birine güven ve dostluk duygularıyla bağlı ve bu durum her türlü amaçsal deformasyonu dışlamaktadır. Çocukluk anılarını anlatıyor bize. Ona göre rüyalar "*gerçektir*". "*Başka bir dünya gibidir. Herkes aynı saatte yatar* (gerçekte), *gider ya da her şey birden değişir*". Dan yatağında olduğunu bilir "*ama ben tamamıyla dışarıdayım*" diyor. (Aynı ifadelere daha sonraki paragrafta 8 yaşında bir çocuk olan Fav'da da rastlıyoruz. Dan'a göre, rüyalar dünyası ülke içinde düzenlenmiştir ve aynı yerler farklı rüyalarda karşımıza çıkabilir. "*Sık sık aynı rüyayı görüyordum, kedileri görüyordum. Bir duvar vardı, küçük bir tren, bir duvarda birçok kedi ve bütün kediler arkamdan koşuyordu.*" Bu kedili rüya korkutuyordu Dan'ı. Ama gerçek dünyaya dönebilmek için rüyasında da yararlandığı bir yöntemi vardı: "*Kendimi yere atıyordum* (rüyada). *O zaman uyanıyordum. Gene çok korkuyordum* (uyandıktan sonra). *Kedilerin beni yediğini düşünüyordum.*" İlginçtir, Dan dinlediği bazı öyküleri açıklamak amacıyla bu fikirlerden yararlanıyordu ve, tersine, rüyalardan oluşan dün-

yasını düzenlemek için de bu öykülerden yararlanıyordu. Böylelikle, bu konuda anketler yaptığımız aşağı yukarı bütün çocuklar gibi, bugünkü masallarda anlatıldığına göre perilerin, devlerin vb. bir zamanlar var olduklarını söylüyordu. Dan'a göre, bu periler dünyası rüyalar dünyasında da yaşıyordu. Özellikle rüyaya girmek amacıyla yataktan kalkarak çıktığımız yolculuk "*peri masallarıyla ilgiliydi*". "Masallardaki "anlık yolculuklar" rüyada mümkün olduklarına göre bir zamanlar gerçekten yapılmış olmalıydı. Dan, ayrıca, çocukluğunda birçok çocukta görülen tuhaflık ve kişisizleştirme duygularına bağlı bir düşünce içindeymiş: Her şey kaçınılmaz bir biçimde gerçekleşmelidir, her şeye önceden karar verilmiştir, insan sorumsuzdur ve ceza diye bir şey söz konusu olmamalıdır. Dan, bir yandan da, rüyalar dünyasına da mal etmektedir aynı özelliği: Bütün olaylar kaçınılmaz biçimde gerçekleşmektedir ama gerçek dünyayla ilişkili değildir bunlar. "*İkili bir yaşam gibidir*" bu ama rüyayı görenin iradesinden bağımsız olarak önceden düzenlenmiş bir yaşamdır bu.

Nihayet, belirtmek gerekir ki, bu ifadeler, büyük olasılıkla, çocuk Dan'ın kafasındaki gerçek inançlardır (ve 14 yaşındaki Dan'ın anılarıyla ilgili sistemleştirmeler değildir sadece) çünkü rüyalar ülkesiyle ilgili bu inançlar Dan'ın okula başlaması ve başka çocuklarla ilişki kurmasıyla bir anda kaybolup gitmiştir. Gerçekten, Dan kendi kendine arkadaşlarının da rüyalar ülkesine gidip gitmediklerini sorduğunu hatırlıyor ve böyle bir şeyin söz konusu olmadığını anlayınca da inancı tamamen yok olmuş.

Dan'ın bu hatıralarında neyin gerçek olduğunu bilemeyiz. Ama, öyle görünüyor ki, bu hatıralardan şöyle bir anlam çıkarabiliriz: Yetişkin sosyal ortamı olmasa, çocuklar, rüyalarla ilgili olarak, biraz önce analizini yaptığımız ilişkilerden çok daha güçlü ilişkileri gösteren görüş ve düşüncelere sahip olacaklardır. Ama bu ilişkilerin (çocukta duygularının değişmesi nedeniyle doğrudan ulaşılması çok zor olan) kapsamı ne olursa olsun şöyle bir gerçeklik söz konusudur: Birinci düzeyde rüya resimleri (insan ya da eşya, gece veya ışık vb.) zihnin dışında algılanırlar, dışarıdan gelir bunlar.

2. İKİNCİ DÜZEY: RÜYA BİZDEN GELİR AMA BİZİM DIŞIMIZDADIR. – Daha önceki yorumların temelinin en sağlam kanıtı ikinci düzeyin varlığıdır. Bu düzey, bazı açılardan birinci düzeyden daha

ilginçtir çünkü çocuk gerçekçiliğini en kalıcı ve en gelişmiş biçimiyle gösterir bize. Gerçekten de, bu düzey çocukları rüyanın bizden, düşünceden, kafadan vb. geldiğini keşfetmişler ya da öğrenmişlerdir. Ama bir resmin bakıldığında "dışarıda" olabileceğini anlayamadıklarından, birinci düzeydeki gibi, odada, yanımızda olduğunu söylerler resmin.

Çoğu durumda, çok büyük olasılıkla, çocuk, insanın kafasıyla ve düşüncesiyle rüya gördüğü düşüncesine kendi çabasıyla ulaşır. Gerçekten, rüyanın gerçeklikle olan çelişkileri, çocuğu yavaş yavaş resmi resmedilen eşyadan ayırmaya ve böylelikle resmi zihinsel bir nesne değilse bile gerçeklikten kopmuş ve sese, göze, düşünceye vb. bağlı bir nesne gibi düşünmeye götürür. Adlandırılan eşyadan ayrıldıklarında adlar konusunda da aynı gelişme gözlenmiştir.

Öncelikle birinci ve ikinci düzey arasındaki bazı ara olguları irdeleyelim; rüyanın kökeninin dışarıda olduğu düşüncesinden kurtulmak için spontan sezgilerin bulunduğuna inanılan olgulardır bunlar:

HORN (5;3): "Rüyanın ne olduğunu biliyor musun?" – "Evet. İnsanları gördüğümüz zaman." – "Neresidedir rüya?" – "Duman içinde." – "Hangi dumanda?" – "Yatağımızın içinden çıkan dumanda." – "Nereden gelir rüyalar?" – "Buradan." (Karnını gösteriyor.) – "Nasıl oluyor da rüya görürken yatağın içinde oluyor o?" – "Çünkü biz biliyoruz bunu." Horn, ayrıca, rüyanın gözlerimizin önüne, altı santimetre kadar yakınımıza geldiğini söylüyor. Horn insanın ağzıyla düşündüğüne inanmıyor. Ona göre, düşünce göğsün içindedir. Rüyayla özdeşleştirdiği duman soluk alıp verme midir? Horn, Ris (§ 1) ve Falq'ın (bkz. böl. I, §3) düşünceleri karşılaştırıldığında, rüya ses, hava ve nefesi belirtir.

DUG (6 ½): "Rüya nedir?" – "Rüya gece görülür. Bir şey düşünürüz(!)" – "Nereden gelir?" – "Bilmiyorum." – "Ne sanıyorsun?" – "Bir yapıyoruz(!)" – "Rüya gördüğümüz zaman nerededir bu rüya?" – "Dışarıda." – "Nerede?" – "Burada." (Pencereden sokağı gösteriyor.) – "Niçin dışarıda?" – "Çünkü kalkmış oluruz biz." – "Eee?" – "Gider o da." – "Biz rüya görürken nerede olur rüya?" – "Evimizde." – "Nerede?" – "Yatağımızda." – "Nerede?" – "Hemen yanımızda." – "Orada olsam ben de görebilir miydim bu rüyayı?" – "Hayır... Evet, çünkü yatağın hemen yanındasınızdır." – "Rüya nereden gelir?" – "Hiçbir yerden(!)" – "Nereden çıkar rüyalar?" – "Yatağımızdan." – "Nasıl gelmişlerdir oraya?" – "Çünkü rüya görürüz." – "Rüya nerede görülür?" – "Yatakta." – "Nasıl?" – "Çünkü rüzgâr olur." (Bkz. Horn.) – "Nere-

den gelir bu rüzgâr?" – "Dışarıdan." – "Niye?" – "Çünkü pencere açıktır." – "Niçin rüya görüyoruz?" – "Çünkü dün banyo yaptık ve korktuk." – "Rüyayı bize gönderen bir şey var mı?" – "Evet, kuşlar." – "Niçin?" – "Çünkü onlar rüzgârı çok severler." Dug rüyasında askerler gördüğünü söyledi bize. "Nereden geliyordu bu rüya?" – "Dışarıdan." – "Nereden?" – "Uzaktan, oradan." (Pencereyi gösteriyor.) – "Niye?" – "Rüzgâr var çünkü." – "Rüyaları kim gönderiyor?" – "Rüzgâr." – "Başka?" – "Kuşlar." – "Başka?" – "Güvercinler." – "Başka?" – "Güvercinler." – "Niçin güvercinler?" – "Çünkü soğuk olunca çok sevinir onlar." – "Güvercinler mahsus mu gönderiyorlar rüyaları?" – "Hayır." – "Gönderdiklerini biliyorlar mı?" – "Hayır. – "Niçin gönderiyorlar rüyaları o zaman?" – "Rüzgâr oluyor çünkü." – "Güvercin mi yapıyor rüyayı?" – "Evet." – "Nasıl?" – "Çünkü rüzgâr getiriyor." – "Rüzgâr olmasa rüya görebilir miyiz?" – "Hayır, çünkü rüya olmaz o zaman."

Bu ilginç tespitler birinci düzey sonu ve ikinci düzey başlangıcı çocuklarının düşünce olgusunu yansıttıklarını hatırlatır: Düşünce sestir, yani hava ve dumandır ve hem dış hem iç özelliklidir (bkz. Rou vb., §1, böl. I ve Falq, §3). Dug'un eşyaları addan ayırmaya başlayan ve adı zihinsel bir nesne yapan çocuklar gibi önce rüyanın "hiçbir yerde" olmadığını söylemesi ve daha sonra birinci düzey gerçekçiliğine dönmesi ilginçtir.

Birinci ve ikinci düzey arasındaki öteki ara olgular.

PIG (9 ½): "Rüyalar nereden geliyor?" – "Uyuduğumuz zaman yanımızda biri var sanırız. Gündüz bir şey görürüz ve gece de rüyamızda görürüz onu." – "Rüya nedir?" – "Bir şey." – "Nereden geliyor?" – "Bilmiyorum, kendi kendine geliyor." – "Nereden?" – "Hiçbir şeyden." – "Nerede oluyor bu iş?" – "Odada." – "Nerede?" – "Yattığımız yerde." – "Nerede görülüyor rüya, odada mı, sende mi?" – "Bende... Dışarıda." – "Sana göre?" – "Dışarıda." – "Nereden geliyor rüya, odadan mı senden mi?" – "Benden." – "Nerede, senin dışında mı, içinde mi?" – "Benim yanımda." – "Nerede?" – "Odamda." – "Ne kadar uzakta?" (Önünde 30 cm.'lik bir mesafeyi gösteriyor.)

DUS (9) benzer bir olguya tanıklık ediyor. O da 'ben'in rüyanın oluşumuna katıldığına inanıyor: "Rüyalar nereden geliyor?" – "Hasta olduğumuz zaman." Ama rüyanın kökeni aynı zamanda bizim dışımızdadır: "Nereden geliyorlar?" – "Bizim dışımızdan geliyorlar."

"Ağzımızla" rüya görürüz ama rüya "yatakta"dır. – "Nerede? Kafada mı dışarıda mı?" – "Dışarıda."

Kısaca söylemek gerekirse, rüya bedenin dışındadır, öte yandan da kökeni hem içtedir (ağız) hem dışta. Ağızla düşünüldüğünü iddia eden, bir yandan da düşüncenin dışarıdaki havayla aynı olduğunu söyleyen çocukların durumuyla bakışımlıdır bu. Pig'e gelince, o, rüyamızda daha önce gördüğümüz şeyleri gördüğümüzü ve böylelikle rüyalarımızın oluşumuna katıldığımızı söyleyerek birinci düzeyde büyük bir gelişme göstermiştir ama rüyanın bizden geldiği, yani bir iç kökeni bulunduğu düşüncesinden uzaktır henüz.

Şimdi de ikinci düzeyde rastladığımız açık ve samimi olgulara gelelim: Rüya bizden gelir ama biz rüya görürken o dışarıdadır.

SCHI (6) çok akıllı ve sorularımıza büyük bir ilgiyle cevap veren bir çocuk. Ayrıca, verdiği cevapların özel bir değeri var: "Hiç rüya gördün mü? Rüya nedir?" – "Gece bir şey düşünürüz(!)" – "Neremizle rüya görürüz?" – "Ruhumuzla, düşüncemizle." – "Rüya nereden gelir?" – "Gece. Bize rüyayı gösteren gecedir." – "Ne demek bu?" – "Biz rüya görürken nerededir rüya?" – "Bizim şeyimizde... ("baş" diyecekti) geceyle başımız arasındadır(!)" – "Sen rüya görürken gözlerin açık mıdır kapalı mı?" – "Kapalı." – "Rüya nerededir peki?" – "Karanlık olunca rüya gelir." – "Nerededir?" – "Uyumadığımız zaman kafamızdadır. Uyurken çıkar(!) Gece olunca gece olur ama biz uyurken artık gece değildir." – "Çıktığı zaman nerede olur?" – "Gözlerimizin önünde ve duvarda." – "Baban görebilir mi onu?" – "Hayır." – "Sadece sen mi görürsün?" – "Evet, çünkü uyuyan benim."

Schi bize ikinci düzeyin tüm olgularının anahtarını veriyor. Schi rüyanın "düşüncede" olduğunu ve rüyayı bizim ürettiğimizi biliyor. Ama rüyanın bedenin içinde olmasını anlayamıyor. Gözlerimiz kapalı olduğunda bile rüya görebilmek için rüyanın "geceyle bizim aramızda" olması gerekir. Schi de rüyanın biz uyur uyumaz "çıktığı" görüşünü kabul etme eğiliminde. Bu çıkışın doğasıyla ilgili bir teori mal etmememiz gerekir Schi'ye: Schi sadece dışarıdaki nesnelerin görülebileceğini belirten dolaysız izlenimini yansıtmakla yetiniyor. Gerçekçiliği "dışarıda gözükmek" ve "dışarıda olmak" arasında ayrım yapmasına engeldir. Sadece rüyanın "dışarıda gözüktüğü"nü düşünseydi, rüyanın "duvarda" ol-

duğunu söylemezdi. Rüyanın kafasında ya da rüyasında gördüğü nesnelerde (okulda, gölde vb.) olduğunu söylerdi. Bununla birlikte, Schi, rüyasını sadece kendisinin gördüğünü bilir. Zaten Schi düşünce konusunda da benzer şeyler söylemiştir: "Bize bir şey söylendiğinde söylenen şey ruhumuza gelir, sonra çıkar ve geri gelir." (Böl. I, §1.)

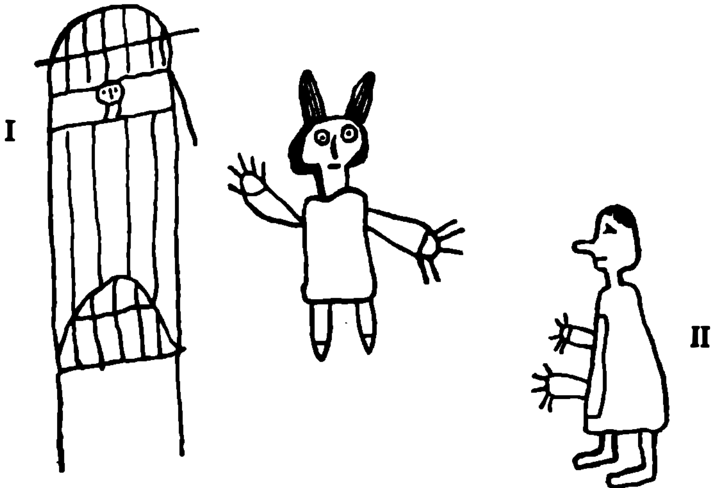
Şimdi de anketimizden önce yapılan bir resim vesilesiyle gözlemlenen bir olgu.

FAV'ın (8) öğretmeninin çok güzel bir alışkanlığı var: Her öğrenciye bir "gözlem defteri" veriyor. Çocuk bu deftere her gün okul dışında gözlemlediği bir olayı yazıyor ve bazen de resimliyor bu yazıyı. Fav bir sabah şöyle bir gözlemini not ediyor defterine: "Rüyamda şeytanın beni pişirmek istediğini gördüm." Ayrıca, bir resim de eklemiş Fav bu gözlemine. Resmi anlatmaya çalışalım size: Sol tarafta Fav yatağında görülüyor, ortada şeytan var ve sağda da Fav ayakta görülüyor, sırtında gecelik var, önünde de kendisini pişirmek isteyen şeytanı görüyoruz. Bizi haberdar ettiler bu resimden ve gidip Fav'ı bulduk biz de. Yaptığı resim gerçekten çocuk gerçekçiliğinin güçlü bir örneği: Rüya yatağın kenarında ve uyuyan çocuk seyrediyor rüyayı. Üstelik de Fav rüyasında gecelikli, sanki şeytan yatağından çıkarmış onu... İşte yaptığımız saptamalar. Rüyanın kökeniyle ilgili olarak Fav birinci düzey inançları içinde değildir artık. Schi gibi o da rüyanın düşünceden geldiğini bilir kesinlikle: "Rüya nedir?" – "Düşüncedir." – "Nereden gelir?" – "Bir şey görürüz ve sonra düşünürüz." – "Bizden mi gelir rüya?" – "Evet." – "Dışarıdan mı gelir?" – "Hayır." Fav, aynı zamanda, "beyinle, zekâyla" düşünüldüğünü de bilir. Ayrıca, Fav, Schi ve bu düzeydeki bütün çocuklar gibi, rüyasını sadece kendisinin gördüğünü de bilir: Fav'ın odasında biz de başkası da göremez şeytanın rüyasını. Ama Fav'ın anlamadığı şey rüyanın içselliğidir: "Rüya gördüğümüz zaman nerededir rüya?" – "Gözlerimizin önünde." – "Nerede?" – "Biz yataktayken gözlerimizin önünde." – "Nerede, çok yakınımızda mı?" – "Hayır, odada." Fav'a resmini (II) gösteriyoruz. "Bu ne?" – "Ben." – "Hangisi daha gerçek, bu mu (I), bu mu (II)?" – "Rüyada." (II'yi gösteriyor.) – "Bu bir şey mi (II)?" – "Evet, ben. Özellikle gözlerim içeride kalmıştı, görmek için(!)" – "Orada gözlerin nasıldı?" – "Bir bütündüm, özellikle gözlerim." – "Gerisi?" – "Onlar da içerideydi (yatakta)." – "Nasıl oluyor?" – "Gene bendim! Yatağımdaydım ve sürekli çevreyi seyrediyordum." – "Gözlerin açık mıydı

kapalı mı?" – "Kapalıydı çünkü uyuyordum." Bir süre sonra, Fav rüyanın içselliğini anlamış gibidir: "Rüya gördüğümüz zaman rüya bizim içimizde midir yoksa biz mi rüyanın içindeyiz?" – "Rüya bizim içimizdedir çünkü rüyayı gören biziz." – "Kafamızın içinde midir, dışında mı?" – "İçinde." – "Senin gördüklerin kafanın içinde miydi, dışında mı?" – "Kafanın içinde." – "Biraz önce bana dışarıda olduğunu söyledin, ne demek bu?" – "Gözlerle görülmüyordu bu rüya." – "Rüya nerede?" – "Gözlerimizin önünde." – "Gözlerimizin önünde gerçek bir şey var mı?" – "Evet." – "Ne?" – "Rüya." Dolayısıyla Fav rüyada içsel bir şey oluğunu biliyor, rüyanın dışsallık görüntüsünün bir hayalden geldiğini biliyor ("rüya gözlerde değildir"); bununla birlikte, hayal olması için de önümüzde "gerçek" bir şeyin olması gerekir:

"Sen 'gerçekten' (II) rüyada mıydın peki?" – "Evet iki kez (I ve II)." – "Ben de orada olsaydım, seni görür müydüm (II)?"- "Yok." – "'İki kez gerçektim' ne demek oluyor?" – "Çünkü ben yatağımdayken gerçekten de yatağımdaydım ve rüyamdayken de şeytanla birlikteydim, bu da gerçekti."

Bu cevaplardan şu sonuçlar çıkarılabilir: Fav rüyanın dışsal görünümünü dışsallığın kendisinden ayıramıyor. "Rüyayı gören biz olduğumuza göre" kafada bir şey olduğunu düşünüyor. Birinci düzeye göre büyük bir ilerleme bu. Hatta rüyayı dışarıda görmek bir hayaldir diyor: "Rüya



gözlerle görülmüyordu", yani rüya gören insan dışarıda bir şey görür, içeride değil. Ama, Fav'a göre, bu hayal kesinlikle yanılmış olmaktan ya da bizim dışarıda aslında sadece kendimizde olan bir şey gördüğümüzü sanmamızdan kaynaklanmaz. Fav'a göre, hayal nesnel biçimde gözümüzün önünde duran ama bizim imge değil kişi olarak algıladığımız somut imgelerle *yanılmış olmamızdan* gelir. Ama Fav bu dış imgelerin varlığını da yadsımıyor. Biz yetişkinler yanıltıcı algılamadan söz ederiz: Fav yanıltıcı bir şeyin gerçek algılamasından söz ediyor. Dolayısıyla, rüya Fav'a göre madde dışı bir projeksiyondur: aynadaki gölge ya da görüntü gibi. Bu durum göz önünde bulundurulmadığı takdirde, doğal ifadeden bir şey anlamak mümkün değildir: "Özellikle gözler görmek amacıyla içeride (I) kalmıştır." Yani Fav çelişkili ifadeler arasında bocalamaktadır ama kendisine göre belki de böyle değildir durum; Fav'ın görüşlerindeki paradoksu anlamak için düşünceyi maddi bir şey gibi tasarlamasını hatırlamak yeterlidir: Bir yandan kafamızdan gelen bir şeyi dışarı yansıtıyoruz, ama öte yandan da bizim yansıttığımız şey maddi olarak odada bulunuyor.

Bu olgular rüyalarını gördüğümüz resimlerle temsil ettikleri kişiler arasındaki ilişkileri daha iyi anlamamazı sağlar: Birinci düzeyde örneklerini gördüğümüz ilişkidir bu. Gerçekten de, Fav, çok büyük olasılıkla, II. resimde kendisinden bir şeyler bulunduğunu kabul ediyor. Fav'ın "özellikle" gözlerinin yatağında "kaldığını" söylemesini açıklayan özellik de budur. (Bkz. §1'de Dan'ın ifadesi: "Ama ben tamamen dışarıdaydım." Bkz. gene aynı bölümde Metr'in ifadesi: "Ben rüyanın içindeyim, rüya benim kafamda değil.") Fav'ın bu düşüncesi tabii ki sadece karmaşık bir konuşma biçimi ve Fav kendisiyle ilgili olarak etnografların sadece ilkellere mal etmekten hoşlandıkları (Fav ya da etnograflar gibi düşünenler sadece ilkeller midir?) "ikili" bir gözlem var saymıyor. Ama nereden geliyor bu karışıklık? Kesinlikle II. resmin I. konunun dışında algılanmasıdır bu. Dolayısıyla, II ve I ilişkisi Fav'ın gerçekçiliğinden kaynaklanır. Bize göre, resim ve gösterilen kişi arasında hiçbir ilişki yoktur çünkü görüntü bir iç yansıtmadan başka bir şey değildir, ama görüntünün odanın içinde olduğunu söyleyen gerçekçi biri için görüntünün kişiden bir şeyler barındırması gerekir. Bu, bütünüyle, adlar bağlamında gördüklerimize denk düşer: Adlar zihinsel ve içsel nesneler olarak algılanmadıkları ölçüde adlandırılan şeylerle ilişkilidirler.

Bu yorumların fantezi olmadığını göstermek için, şimdi de, Schi ve Fav'ınkiler kadar zengin olmayan ama rüyanın dışsallığının bu çok önemli noktasında onlar kadar açık seçik olan durumlara bakalım:

MOS'a (11; 6) göre, rüya "uyuduğumuzda düşündüğümüz ve gördüğümüz bir şey". – "Nereden geliyor?" – "Gündüz düşünmüş olduğumuz bir şey." – "Nerededir rüya?" – "Önümüzde." – "Görebilir miyiz onu?" – "Hayır." – "Niye?" – "Görünmez." (Bu ifade çok kesindir: Mos'un dışarıda gördüğünü sandığı görüntülerden söz etmediğini gösterir kesinlikle; bu bağlamda, Mos, düşüncenin yansıttığı ve dışarıdaki görüntüleri üreten görünmez bir şeyden söz etmektedir.) – "Gözümüzün önünde midir?" – "Hayır." – "Nerede?" – "Bizden biraz uzakta." – "Nerede?" – "Bunlar olup biten ama bizim görmediğimiz şeylerdir."

MITH (7 ½): "Rüya görmek ne demek biliyor musun?"- "Evet." – "Neremizle rüya görürüz?" – "Gözlerimizle." – "Nereden geliyor rüya?" – "Kalpte." – "Biz rüya görürken nerededir bu rüya?" – "Rüyada, bilincimizde." – "Gerçek midir?" – "Hayır." – "Nerededir?" – "Dışarıda." – "Nerede?" – "Odada."

CARD'a (9 ½) göre, rüyayı "evin yandığını düşündüğümüz zaman, bizi yakacaklarını düşündüğümüz zaman" görürüz. "Gerçek midir rüya?" – "Hayır çünkü uykudadır insan." – "Nedir peki?" – "Ateş. Bir şey düşündüğümüz zaman." – "Nereden geliyor rüya?" – "Kafadan." – "Neremizle rüya görürüz?" – "Düşündüğümüz zaman." – "Neyle?" – "Zekâyla." – "Nerededir rüya?" – "Yatakta." – "İçimizde mi önümüzde mi?" – "Odada." – "Nerede?" – "Hemen yanımızda." – "Şimdi mi anladın bunu?" – "Hayır, biliyordum zaten."

GREEN (13;6 – zekâ özürlü): "Rüya nereden geliyor?" – "Düşündüğümüz zaman. Bizden geliyor. (Green alnını gösteriyor.) – "Rüya nerede?" – "Burada." (Gözlerinin önündeki 30 cm.'lik bir mesafeyi gösteriyor.)

KENN(7 ½): Ona göre rüya "bir şeyler uydurmaktır." Rüya "ağızdan" gelir. – "Rüya gördüğün zaman gözlerin açık mıdır kapalı mı?" – "Kapalı." – "Orada bulunsam ben de görür müyüm rüyayı?" – "Hayır. Yanımızda olmayınca görülmez." – "Nerededir peki?" – "Bize yakın bir yerde değildir." – "Nerededir?" – "Daha uzakta." – "Nerede olduğunu sanıyorsun?" – "...Bize doğru gelir." – "Nereden gelir bunlar?" – "Ağızdan." – "Sen rüyanda okulu gördüğünde rüya nerededir?" – "Okulda çünkü okulda oluruz sanki." – "Rüya gerçekten okulda mıdır yoksa sadece okuldaymış gibi midir?" – "Okuldadır." – "Gerçekten mi?" – "Hayır." – "Okulda mıdır ağızda mıdır?" – "Ağzımda." – "Ama sen uzakta olduğunu söylemiştin, doğru mu yanlış mı bu?" – "Uzakta."

ZIMM (8;1), Kenn'in tersine, rüyanın okulda olabileceğine inanmıyor, rüyanın gözlerimizin önünde olduğunu söylüyor. Zimm rüyasında okulu gördüğünde 'orada olduğumu sanıyorum' diyor. – "Sen rüya gördüğünde rüya okulda mıdır sende midir?" – "Odamda." BAR da (7) aynı durumda. Ona göre de rüyalar "bizden geliyor". "İnsan rüyasında kendini okulda görünce rüya nerededir?" – "Önümde." – "Senin dışında mı?" – "Evet." – "Odanda mı?" – "Önümde."

Rüyanın düşünceye bağlı olduğunun anlaşılmasının birinci düzeyde gözlemlemiş olduğumuz rüyanın yerinin belirlenmesi olgularında ne kadar belirsiz değişiklikler yaptığı yeterince görülüyor. Sözgelimi, Kenn'in ağzımızla rüya gördüğümüzü söylemesinin bir anlamı yok; ilginç olan, üçüncü bir kişinin rüyaları görememesinin nedeninin rüyanın bizi götürdüğü yerde olduğunu söylemesi. Tersi yönde etkilemelerimiz Kenn'in düştüğü yanılgıdan kurtulmasını sağlamıyor. Doğal olarak, Kenn, rüyanın bizi "okul"a götürdüğüne inanmıyor kesinlikle, o sadece okul görüntüsünün, rüyada gördüğü görüntünün "okulda" olduğuna inanıyor; tıpkı yaşıtı çocukların konuşurken güneşin adının "güneşte" olduğuna inanmaları gibi. Bununla birlikte, ikinci düzey çocuklarına göre, rüya bizim yanımızdadır ve genel olarak gözlerimizin önünde, 30 cm.'lik bir mesafededir.

Ama yorumlarımızın kesin olduğunu söylemeden önce, olağan ölçütümüz doğrultusunda doğru cevaba ulaşma noktasındaki daha ileri çocuklara sorular sormamız uygun olacaktır. Burada, amaç, bu çocukların gerçekten daha küçük çocuklarda gördüğümüzü sandığımız hayallerin kurbanı olup olmadıklarını anlayabilmektir.

DRAP (15 yaşında ama hafif zekâ özürlü) düşünceyle ilgili sorularımıza içgüdüsel cevaplar vermiştir: "Düşünceyi görebilir miyiz?" – "Evet, rüya görürken." – "Niçin?" – "Rüyamızda bir şey görürüz ve önümüzde görürüz." (Buna göre, Drap'ın çizdiği yolda ilerliyoruz.) "Nerenle rüya görüyorsun?" – "Hafızamla." – "Nerededir rüya?" – "Tam olduğu yerde." – "Kafada mı, önümüzde mi?" – "Önümüzde. Görürüz ama dokunamayız." – "Niçin önümüzde?" – "Çünkü içte olsa görülmez." (Bkz. 1. düzeyde Barb'ın gözlemi.)

Drap daha önceki durumlara göre gelişme göstermiş gibidir çünkü rüyanın "tam olması gereken yerde olduğunu" söylüyor. Ama bu bağ-

lamda söylediği sadece rüyanın madde dışı bir şey olduğudur. Bağlam, Drap'ın hâlâ önümüzde olduğuna inandığını gösteriyor. Şöyle kanıtlayabiliriz bu durumu:

Drap'a rüyanın içselliğini anlatmaya çalışıyoruz. "Şimdi beni görüyorsun ve hatırlıyorsun, geçen yıl da gördün beni. Yüzümü hatırlıyor musun?" – "Evet." – "Hatırlanan şey nerededir?" – "Gözlerimizin önünde." – "Niçin?" – "Çünkü kafanın içinde görülmez. Önümüzdeymiş gibi..." Drap "var olmak"la "gibi" arasındaki farkı anladıktan sonra nihayet görüntünün kafada olduğunu kabul ediyor. Ve ilk kez rüyanın kafada olduğunu anladığını söylüyor.

Bizim açıklamamızın Drap'ı şaşırtması Drap'ın daha önce "olmak" ve "gözükmek" arasında ayrım yapamadığını kanıtlıyor.

PUG (7;2): Bu çocuk da şunu söylüyor rüya konusunda: "Gerçek olmayan şeyler gördüğümüz zaman." – "Kim söyledi sana bunu?" – "Hiç kimse." – "Rüyalar nereden geliyor?" – "Bilmiyorum." – "Kafanın içinden mi, dışarıdan mı?" – "Kafadan." – "Nerededir rüya?" – "Önümde." – "Nerede?" – "Çok yakında." (Gözlerinin önünde 30 cm.'lik bir mesafeyi gösteriyor.) – "Gerçekten orada mıdır yoksa orada mı görünür?" – "Bilmiyorum." – "Ben de orada olsam, görür müydüm bu rüyayı?" – "Hayır çünkü siz uyumuyorsunuz." – "Annen görebilir miydi peki?" – "Hayır." – "Peki ama nasıl oluyor bu, sen rüyanın dışarıda olduğunu söyledin." – "Hayır, dışarıda değil." – "Nerede peki?" – "Hiçbir yerde." – "Niçin?" – "Hiç." – "Dışarıda mı kafanın içinde mi rüya?" – "Kafada." – "O zaman senin önünde değil?" – "Önümde, önümde, gene de önümde(!)" – "Kafanın içinde rüya mı var?" – "Evet." – "O zaman senin önünde değil mi rüya?" – "Evet, her yerde."

Bu olgu esinlemenin bu düzey çocuğunda ne kadar az etkili olduğunu gösteriyor. Pug rüyanın kafada olduğunu kabul etmek istiyor kesinlikle. Ama, öte yandan, onun dışarıda ve her yerde olduğuna inanmak istiyor. Adlarla ilgili olarak tamamen Roc'un durumu bu (böl. II, §2): Roc adların kafada olduğuna inanmak istiyor kesinlikle ama onların odada olduğuna da inanıyor.

GRAND (8): "Rüya görmek ne demektir, biliyor musun?" – "Bir keresinde, gündüz bir adam beni korkuttu ve gece rüyamda gördüm onu."

– "Nereden geliyor rüya? Nerede oluşuyor?" – "Kafamızda." – "Rüya gördüğümüzde nerededir rüya?" – "..." – "Kafamızın içinde mi, dışında mı?" – "Galiba (!) dışarıda." Dolayısıyla, Grand rüyanın dışsallığını bir hayal gibi görüyor. Devam ediyoruz: "Rüya nerede?" – "Dışarıda değil, içeride de değil." – "Nerede peki?" – "Odada." – "Nerede?" – "Benim etrafımda." – "Uzakta mı yakında mı?" – "Çok yakında, kardeşim rüya gördüğünde titredi."

Grand'ın kardeşi titremiş; dolayısıyla, rüya belki maddi olmayan ama dışarıdan gelen bir şeydir. Anketin devamının Grand'ı ikinci düzeyden ani bir kopuşla üçüncü düzeye geçirdiğini göreceğiz.

Çocuğun düşünmeye ve aramaya yöneldiği bu son anketler, bu ikinci düzey çocuklarının rüyanın odanın içinde olmadığını söylemelerinin nedeninin sadece soruyu sözsel olarak anlamamaları olduğunu kesinlikle göstermektedir. "Olmak" ve "gözükmek" arasındaki farkı kesinlikle biliyorlar. Rüyanın dışsallığından kuşkulanıyorlar ama kendi kendilerine "bir şey görüldüğünü" açıklamak için vazgeçmiyorlar ondan: "Kafanın içi görülemez!"

Kısaca söylemek gerekirse, bu ikinci düzey gerçekçiliği birinci düzeyden çok daha hassastır. Çok daha fazla entelektüel ama daha az dolaysız bir gerçekçiliktir. Ama bu gerçekçilik, bu özelliğiyle, birinci düzey olgularıyla ilgili yorumlarımızı doğrulama olanağı verir bize. İkinci düzey ifadelerinde rüyanın düşünen özneden kaynaklanan bu temel buluşunu kaldıralım, geriye kalanlara bakalım: 1) Rüya dışarıdadır. 2) Bir kişinin imgesi bu kişiye bağlı olmalıdır çünkü uyuyan kimsenin sübjektif bir tasarımı değildir. Görmüş olduğumuz ve bu ikinci düzeyde izlerini bulduğumuz özellikler bunlardır kesinlikle.

3. ÜÇÜNCÜ DÜZEY: RÜYA İÇERİDEDİR VE İÇSEL KÖKENLİDİR. – Sonuçta tartışılması gereken iki sorun kalıyor: İmgelerin aşamalı olarak içselleşmesi ve çocuğa göre düşünce ve rüyalar arasındaki bağlantılar.

Öncelikle ikinci ve üçüncü düzey arasındaki durumları irdeleyelim:

GRAND (8) özellikle ilginçtir çünkü rüyanın dışsallığı düşüncesini destekleyen görüşler sergiledikten sonra birdenbire şu düşünceyi ileri sürüyor: "Gözlerimizde, döndürdüğümüz zaman (ovuşturulduğunda), onları çevirdiğimiz zaman kafa gibi bir şey görüyorum (parıltılar,

şimşekler)." – "Rüya içeride midir dışarıda mıdır?" – "Galiba etrafımda da değildir odamda da değildir." – "Nerededir?" – "Gözlerimde."

PASQ (7 ½): "Biz rüya görürken nerededir bu rüya? Odada mı, içimizde mi?" – "Benim içimde." – "Sen mi yaptın bu rüyayı yoksa dışarıdan mı geldi?" – "Ben yaptım." – "Neremizle rüya görürüz?" – "Gözlerimizle." – "Sen rüya gördüğün zaman nerededir bu rüya?" – "Gözlerde." – "Gözde mi, gözün arka tarafında mı?" – "Gözde."

FALQ (7;3): "Rüya nereden gelir?" – "Gözlerin içinde." – "Nerededir rüya?" – "Gözlerde." – "Kafanın içinde mi gözlerin içinde mi?" – "Gözlerin içinde." – "Nerede, gösterir misin?" – "Burada, arkada (gözünü gösterir)." – "Rüya düşünce midir?" – "Hayır, bir şey." – "Ne?" – "Bir hikâye." – "Gözlerin arkasına bakabilseydik, bir şey görür müydük orada?" – "Yok, küçük bir deri parçası." – "Bu derinin üstünde ne var?" – "Küçük şeyler, küçük tablolar."

Grand ve Falq'ın düşüncenin "kafanın içindeki bir ses" olduğunu düşünmeleri ilginçtir. Daha önce gördüğümüz gibi, çocuklar önce ağızla düşündüklerine inanıyorlar ve düşünceyi sözcüklerle ve nesnelerin kendileriyle bağlantılı adlarla özdeşleştiriyorlar. Sonra, düşüncenin içeriden geldiğini keşfettiklerinde, onu önce kafanın içinde, ağzın dibindeki bir "ses" gibi düşünüyorlar. Rüyayla ilgili düşünceler konusunda da aynı şey söz konusudur. Rüya, her şeyden önce, nesneler ve de kafa tarafından üretilmiş bir dış tablodur. Daha sonra, çocuklar rüyanın içselliğini keşfetmeye başladıklarında onu bir görüntü gibi düşünürler; Falq gözün içindeki ya da arkasındaki bir "hikâye" diyor: Kısaca söylemek gerekirse, göz, kulağın düşüncenin iç sesini "dinlemesi" gibi, içeri "bakıyor".

Dolayısıyla, rüyalar ve de söz örneğinde, düşünce fiziksel maddeyle karışmıştır. Çok ileri düzeydeki, yani üçüncü düzeydeki bazı çocuklar, yani rüyayı sadece düşünce ve içsel bir düşünce gibi kabul eden çocuklar bile bu düşüncenin maddeselliğiyle ilgili itiraflar kaçırırlar ağızlarından sık sık.

TANN (8): "Rüyalar nereden geliyor?" – "Gözlerimizi kapadığımızda: karanlık olacağı yerde bir şeyler görüyoruz." – "Nerededir bunlar?" – "Hiçbir yerde. Yokturlar. Gözlerdedir." – "Rüyalar içimizden mi gelir, dışarıdan mı?" – "Dışarıdan. Yarış yaptığımızda ve bir şey gördüğümüzde, alnımızda belli olur, küçük kırmızı noktalar oluşur." – "Uyuduğumuz zaman ne oluyor?" – "Görüyoruz." – "Bu rüya kafamızın

içinde midir yoksa dışarıda mıdır?" – "Dışarıdan gelir ve biz rüya gördüğümüzde kafamızın içinden gelir." – "Rüya gördüğümüzde görüntüler nerededir?" – "Beynin içinden gözlerin içine gelirler." – "Gözümüzün önünde bir şey var mıdır?" – "Hayır."

STEP(7 ½): Rüya "kafamın içinde"dir diyor. – "Kafanın içinde mi yoksa gözlerinin önünde mi?" – "Gözlerimin önünde. Yok, kafamın içinde." Ama rüya 'insanın tek başına, kendi kendine konuşması ve sonra da uyumasıdır.'" – "Rüya nereden gelir?" – "'İnsan kendi başına konuşur.'"

Tanrı kesinlikle yetişkin eğitiminin etkisindedir ama bunları özümseme biçimi de çok ilginçtir.

Buna karşılık, daha ileri düzeydeki bazı çocuklar vardır ki bunlar düşünceyi de iç görüntüleri de maddileştirmek istemezler artık. Dolayısıyla, bu çocukların düşünce kavramı bağlamında üçüncü düzeyde yer almaları gerekir. İlginç olan nokta, bu çocukların genellikle 10-11 yaşlarında olmalarıdır ve bizim bu düzey için bulmuş olduğumuz yaşı doğrular bu:

ROSS (9;9): Rüya "insanın bir şey düşünmesidir". – "Nerededir rüya? Senin önünde mi?" – "Kafamın içinde." – "Resim gibi şeyler mi var kafanda? Nasıl oluyor bu?" – "Hayır, insan daha önce yaptıklarını düşünür."

VISC (11;1): "İnsan kafasıyla düşünür ve rüya kafamızın içindedir" diyor. – "Önünde değil midir?" – "Sanki görüyormuş (!) gibi oluruz." – "Önünde bir şey var mı?" – "Hiçbir şey yok." – "Kafanın içinde ne var?" – "Düşünceler." – "Kafanın içindeki bir şey gören gözler midir?" – "Hayır."

BOUCH (11;10): "Rüyanda kendini giyinik gördüğünde bir resim görürsün. Nerededir bu resim?" – "Başkaları gibi giyinik olurum, sonra o (resim) kafamızın içindedir ama biz önümüzde olduğunu sanırız(!)"

CELL (10;7) şöyle diyor: "Onu (ev) önümde sanıyorum ama kafamın içindedir."

Aynı sorulara, hatta daha etkileyici sorulara bu çocukların daha önceki düzey çocuklarından ne kadar farklı tepkiler verdikleri yeterince görülüyor. Rüyanın dışsallığını göstermeye yönelik "sanırız", "sanki", "gibi" ifadeleri yenidir ve bu düzeyin en belirgin özellikleridir.

4. SONUÇLAR. – Geriye çözümlediğimiz sonuçlarla adlar ve düşünce kavramı incelememizin sonuçları arasındaki ilişkileri ortaya çıkarmak kalıyor. Bu ilişkiler çok sıkıdır ve bu bağlamda bu iki grup olgu arasında ilginç bir koşutluk vardır. Üç değişik gerçekçilik ya da üç "adüalizm" çocukların düşünce ve sözcükler üstüne fikirlerini karakterize eder gibi görünmüştür. Bunların üçü de rüyalar bağlamında buluşurlar ve adlar bağlamıyla aynı düzlemde yavaş yavaş kaybolurlar.

Her şeyden önce, çocuklar işaret ve gösterileni ya da zihinsel nesne ve gösterdiği nesneyi karıştırırlar. Düşünce konusunu ele alırsak, sözgelimi güneş düşüncesi ve adı güneşin bir parçası ve güneşten gelen bir unsur gibi algılanır. Güneşin adına dokunmak güneşin kendisine dokunmaktır. Rüya konusunda çok yakın bir sonuca ulaştık: Rüyada görülen resmin nesneden ya da bu resmi temsil eden kişiden geldiği kabul edilir. Rüyada ezilen birini görmek bu insanın kendisinden gelir vb. Ayrıca, insan rüyasında okulu gördüğünde rüya "okulda"dır, aynı şekilde insan güneşi düşündüğünde düşündüğü sözcük ya da ad "güneşte"dir. Rüya ve rüyada görülen eşya karışır.

Her iki durumda da bu gerçekçilik katılım duygularının yolunu açar. Güneşin adı çocuğa güneşin sıcaklığı, rengi, biçimini kapsıyormuş gibi görünür. Özellikle dolaysız bir ilişki yoluyla güneşle biz arasında gidip gelir gibidir. Öte yandan, rüyada ezilen birini görmek bu insandan kaynaklanır gibidir ve özellikle de duygu yüklüdür, "bizim canımızı sıkmak için" ya da "yapılmaması gereken şeyleri yaptığımız için" gelir vb.

Ama işaret ve gösterilen karışıklığı adlar ve düşünceler durumundan çok rüya bağlamında kaybolur ve bu çok basit nedenle rüya aldatıcıdır; bu durum da işareti temsil ettiği şeylerden kopmaya zorlar. İlişkilerin adlar bağlamına göre rüyalar bağlamında daha duygusal özelikler kazanmasını açıklayan da rüyaların bu korkutucu ve aldatıcı özelliğidir.

İkinci karışıklık iç-dış karışıklığıdır. Sözcükler ince nesnelerin içinde yer alırlar, daha sonra her yerdedirler, özellikle çevrede, sonra sadece ağızda ve nihayet de kafada. Rüyalar bütünüyle benzer bir sürece uyarlar: önce nesnelerle bağlantılı oldukları düşünülür (ama irdelediğimiz koşullar nedeniyle uzun süreli değildir bu durum), daha sonra kafanın içinden çıktığı kabul edilse de (sözcüklerin, ağızdan çıkmalarına rağmen bizi kuşatan havada olmaları gibi) odanın içinde olduğu düşünülür; rüyalar, nihayet, gözlerde, düşüncede ve kafanın içinde yer alır.

Düşünce durumunda, bu iç-dış karışıklığı başlangıç düzeylerinde paradoksal inançlara yol açar, tıpkı düşüncenin kafada ve kafanın dışındaki

bir soluk olduğu inancı gibi. Çocukların rüyalarla ilgili düşünceleri bu yorumu bütünüyle doğrular: Kimilerine göre rüya hem dış hem iç özellikli bir ses ya da havadır.

Nihayet, üçüncü bir gerçekçilik değişkesi düşünce ve madde arasında karışıklığa yol açar. Düşünce, bu soruyu kendilerine soran çocuklar için, insan sesle düşündüğüne göre bir soluktur. Soluk sesle karıştığından bir dumandır aynı zamanda. Rüya kendilerine bu soruyu soran çocuklar için hem havanın hem de dumanın içindedir. Rüyanın sübjektif kökenini henüz anlamamış çocuklarda (birinci düzey) "karanlığın içinde" ya da "ışık içinde"dir.

Öte yandan, adlarla ilgili düşünceleri irdelerken önce işaret ve işaret edilen karışıklığının ortadan kalktığını gördük (7-8 yaş). Bu durum iç-dış ayrımını getirir (9-10 yaşa doğru) ve nihayet bu ayrım düşüncenin maddi bir cisimden farklı olduğu düşüncesini doğurur. Rüyalarla ilgili düşünceler bağlamında bu süreç daha belirgindir. İlgili imge ve nesne karışıklığı çok erken yaşta (5-6 yaşa doğru) kaybolur. Rüya kaybolduğu ölçüde nesneler içinde yer almaz artık. Böylece iç-dış ayrımı belirmeye başlar ve 9-10 yaşa doğru tamamlanır bu süreç (üçüncü düzeyin başlangıcı). Nihayet, bu iç-dış ayrımı ancak 11 yaşına doğru çocuğu rüyanın maddi bir imge değil sadece bir düşünce olduğunu kesinlikle anlama noktasına götürür.

Dolayısıyla, çocukların adlarla ilgili düşünceleriyle düşünce ve rüyalarla ilgili düşünceleri arasında tam bir koşutluk vardır. Oysa, ilk düzeylerde çocukların kendiliklerinden hiçbir benzerlik görmedikleri, rüya ve söz arasında hiçbir bağ bulmadıkları kesindir. Resimler ve de adlar zihinsel nesneler olarak görülmediklerinden çocukların gözünde hiçbir yakınlıkları olamaz bunların. Dolayısıyla, iki durumda gözlenen olgular ve bu olguların gelişme süreçleri arasındaki benzerlik bizim anketlerimizin ve yorumlarımızın kesinliğinin güvencesidir. Geriye, yetişkin etkilerinin payını ve çocuğun içgüdüsel ve değişmeyen inançlarının payını daha iyi belirlemek amacıyla farklı bölgelerde gerçekleştirilen anketleri yineleyerek bunların doğrulanması kalıyor. Ama bizim Cenevre'de gerçekleştirebildiğimiz anketler, Neuchâtel'de derlediğimiz konuşmalar ve Bayan Perret'nin Bern Jura'sında gerçekleştirdiği anketler, Bayan Rodrigo'nun Madrid ve Santander'de yaptığı anketlerden çıkan sonuçlara göre, çocukta var olduğuna inandığımız süreklilik ve kendiliğindenlik unsuru gerçekten ağır basmaktadır.

4
Gerçekçilik ve İlişkinin Kökenleri

Şimdi de daha önceki bölümlerde çözümlediğimiz gerçekçiliğin sonuçlarını çıkarmaya çalışacağız.

Ama öncelikle düşünce kavramı, nominal gerçekçilik ve çocukta rüyanın açıklanması anketlerimizin gerçek içeriğinin belirlenmesi uygun olacaktır, aksi takdirde elimizdeki malzemenin açıklanması çok vahim yanışlıklara yol açabilir. Çocuklara düşüncenin, adların ve rüyaların doğası üstüne teoriler değilse bile, en azından açık seçik ve kendiliğinden formüle edilmiş fikirler verdiğimiz izlenimi uyanabilir. Amacımızdan çok uzak değildir bu. Düzenlediğimiz anketlerle ilgili konularda çocukların hiçbir zaman ya da neredeyse hiçbir zaman düşünmediklerini kesinlikle kabul ediyoruz. Dolayısıyla, bizim deneylerimiz çocuklarımızın geliştirdikleri fikirleri irdelemekle ilişkili olmamıştır, biz onların belli sorularla ilgili düşüncelerinin nasıl oluştuklarını ve özellikle spontan zihinsel eğilimlerinin kendilerini nereye götürdüğünü irdelemeye çalıştık.

Bu koşullarda gerçekleştirdiğimiz anketin sonucu pozitif değil negatif olabilir ancak. Yani bir çocuğun bizim sorularımıza cevap olarak yap-

tığı açıklama "bir çocuğun düşüncesi" gibi kabul edilemez, sadece çocuğun çözümünü bizimle aynı yönde aramadığı bir işarettir; çocuk bu bağlamda bizimkilerden farklı bazı örtük koyutlamaların bulunduğunu var saymıştır.

Bizi ilgilendiren sadece bu varsayımlardır. Bundan böyle, daha önceki sonuçlarımızın ayrıntısını bir yana bırakacağız (çünkü bu ayrıntıyı harfiyen almak kesinlikle doğru olmaz) ve sadece gelecek cevaplarla ilgileneceğiz. Çocuk gerçekçidir çünkü düşüncenin nesnesine bağlı olduğunu, adların adlandırılan nesnelere bağlı olduğunu ve rüyaların da dışarıdan geldiğini var sayar. Çocuğun gerçekçiliği spontan ve dolaysız bir eğilimle ilişkilidir, şöyle ki, işaret ve işaret edilen, iç ve dış, psişik ve fiziksel olanı karıştırır.

Oysa, bu gerçekçiliğin sonuçları çift yanlıdır. Öncelikle, ben ve dış dünya arasındaki sınır, çocukta yetişkine göre daha bulanıktır. Öte yandan, gerçekçilik "ilişkilere" ve akıldışı spontan tavırlara yayılır.

Şimdi irdelememiz gereken budur.

1. GERÇEKÇİLİK VE BEN BİLİNCİ. – Çocukta ben bilinci sorunu çok önemli ve çok karmaşık bir sorundur ve biz de bu soruna genel bir biçimde yaklaşmaktan kaçınacağız. Bir senteze gidebilmek için, çocuk bilincinin tüm içeriği konusunda, düşünce, adlar ve rüyalar konusunda gerçekleştirdiklerimize benzer anketler düzenlemek gerekir. Bununla birlikte, sorunu ele almamız da gereklidir çünkü çocukta ilişki ve akıldışı nedensellik soruları ona bağlıdır.

Bu bağlamda, gerileyici bir yöntem izleyeceğiz. Daha önceki bölümlerde irdelediğimiz süreçlerin dönüşüm eğrisini ortaya çıkarmakla yetineceğiz ve ilksel düzeyler bağlamında varsayımlar geliştirmek amacıyla genelleştireceğiz. Bu yöntem tehlikelidir ama belki de mümkün olan tek yöntemdir.

Daha önceki analizlerden iki sonuç çıkarılabilir muhtemelen. Bunlardan birincisine göre, çocuk, düşüncesinin içeriğinden, bizim kendi düşüncemizin içeriğinden olamayacağımız kadar haberlidir. Düşüncesinin, adların ve rüyalarının varlığını fark etmiştir. Bir yığın çok ince özellik gözlemlemiştir. Sözgelimi, bir çocuk, insanın rüyasında kendisini ilgilendiren şeyleri gördüğünü söylemiştir, bir başkası herhangi bir eşyayı düşündüğümüzde ona "sahip olmak istediğimiz" anlamına gelir bu demiştir, gene bir başkası rüyasında teyzesini gördüğünü çünkü onu görmekten büyük zevk duyduğunu anlatmıştır. Çocuklar çoğu zaman

korkmuş oldukları için rüya gördüklerine inanırlar vb. Öte yandan, çocukta çoğu zaman çok ayrıntılı, kurnazlık dolu ve her durumda güçlü bir duygusal yaşama tanıklık eden bir psikoloji görülür. Daha önce çocuğun içe bakışı çok zor yönlendirdiğini ileri sürdük (*J.R.*, böl. IV, §1). Bu durum, burada ileri sürdüklerimizle çelişkili değildir kesinlikle. Zihinsel bir sürecin sonucunu (mantıksal düşünce ya da duygusal düşünce) çok güçlü bir biçimde hissedebiliriz ve bu sonuca nasıl ulaştığımızı da fark etmeyebiliriz. Çocukla ilgili bir durumdur bu ve bu nedenle çocuk "içgüdüsü"nden söz edilir: Bilincin verilerinin doğru algılanması ama bu verilerin kazanıldığı yol konusunda bir bilince sahip olamama... İşte, "sezginin" paradoksu.

Bu paradoks çok sıkı biçimde şu özelliğe bağlıdır (ikinci sonucumuz olacaktır bu). Çocuk bizimle aynı düşünce içerikleri bilincine sahip olsa da bunları çok farklı yerlere oturtur. Bizim kendimizde gördüğümüz şeyler ona göre evrende ya da başkalarında olabilir. Çocuktaki tüm bilinç sorunu bu içeriklerin yerleştirilmesi sorunudur ve bunların açık seçik biçimde bir yere oturtulamaması nedeniyle aslında çok karmaşık olan şey basitleştirilir. Gerçekten de, duygusal yaşamın en küçük dalgalanmalarına bile çok hassas, dilin, gelenek göreneklerin ve genel tavır ve tutumun özellikleri konusunda çok gözlemci ama her düşüncesini sistemli biçimde nesnel bulduğu için ve her duygusunu herkeste ortak bir duygu sandığı için kendi beni konusunda çok az gözlemci bir zihin olabilir. Gerçekten de, 'ben'in bilinci, belirli içeriklerin birleşmesinden değil, yeni oluşmakta olan bilincin kavradığı biçimiyle gerçekliğin ayrışmasından doğar. Çocukta kendisine karşı çok fazla ilgi, mantıksal ve de hiç kuşkusuz ahlaksal bir benmerkezcilik gözlemlemek çocuğun kendi 'ben'inin bilincinde olduğunu kanıtlamak değildir, tersine, kendi 'ben'ini evrenle karıştırdığını, yani kendisinin bilincinde olmadığını belirtmektir. Bunu göstermeye çalışmamız gerekiyor.

Daha önceki bölümlerde sadece düşüncenin enstrümanlarından (kavramlar, imgeler, sözcükler vb.) söz ettik ve tasarımlardan özellikle de duygusal yaşamdan hiç söz etmedik. Dolayısıyla, bu enstrümanlar çocuk tarafından da bizim tarafımızdan da fark edilmiştir ama çok farklı yerlere konmuştur. Bize göre, bir fikir ya da bir sözcük zihindedir ve tasarlanan şey de duyulur dünyadadır. Ayrıca, sözcükler ve bazı fikirler herkesin zihnindedir, başka fikirler sadece özel düşünce içindedir. Çocuğa göre, düşünceler, imgeler, sözcükler nesnelerden kısmen ayrılmıştır kesinlikle ama nesnelerin içinde yer almışlardır. Bu evrimin kesintisiz

süreci art arda gelen evrelere ayrılırsa dört evre elde ederiz: 1. düşüncenin enstrümanlarının kesinlikle belli olmadığı ve sanki sadece nesnelerin var olduğu bir *mutlak gerçekçilik* evresi; 2. düşüncenin enstrümanlarının nesnelerden ayrıldığı ama nesnelerin içinde yer aldığı bir dolaysız gerçekçilik evresi; 3. düşüncenin enstrümanlarının nesneler gibi algılandığı ve hem bedende hem de çevrede var olduğu bir *dolaylı gerçekçilik* evresi; 4. düşüncenin enstrümanlarının bizde bulunduğu bir *öznellik* ya da *görecelilik* evresi. Dolayısıyla, bir anlamda, çocuk kendi 'ben'ini –ya da düşüncesini– dünyayla karıştırmaya başlar, sonra bu iki unsuru birbirinden ayırır.

Bununla birlikte, öyle görünüyor ki, biz bu kuralı, en basit algılar da dahil olmak üzere, tasarımların kendi içeriğine yayabiliriz. Bir başka deyişle, her tasarım, çocuk tarafından önce mutlak gibi, zihni nesnenin kendisine sokan bir unsur gibi algılanmıştır; çocuk daha sonra tasarımı gitgide belli bir bakış açısıyla ilgili bir unsur gibi algılar. Dolayısıyla, başka bir anlamda, çocuk önce kendi 'ben'ini ve dünyayı karıştırır, yani özel bir durumda öznenin görüş açısını ve dış veriyi; sonra kendi görüş açısını öteki olası görüş açılarından ayırır. Gerçekten, çocuk her zaman önce kendi görüş açısını mutlak kabul eder. İleriki sayfalarda bu konuyla ilgili birçok örnek göreceğiz: Çocuk güneşin kendisini izlediğini sanır, bulutların kendisini izlediğini sanır, eşyaların her zaman kendisinin gördüğü biçimde (perspektiften, uzaklıktan bağımsız olarak) olduğuna inanır vb. Kendi görüş açısının öznelliğinden habersiz olduğundan, kendisinin dünyanın merkezi olduğuna inanır; dolayısıyla, sadece her sayfada örneklerini göreceğimiz amaççı, animist ve neredeyse akıldışı anlayışlar çocuğun içinde yaşadığı cehaleti ve onun öznelliğini gösterir.

Ama özel bakış açısından öznelliğin bilinci, bilincin sadece çok küçük bir unsurudur. Bilinç, her şeyden önce, iradelerin, arzuların, duyguların vb. özgünlüğünün duygusudur. Ama burada da ilk acı ve zevk duyguları, ilk arzular çocuk tarafından kişisel duygular gibi mi yoksa herkeste ortak olan duygular gibi mi hissedilir? Çok büyük olasılıkla aynı kurallar geçerlidir burada da ve çocuk soruyu kendisine asla sormamış olduğundan hissettiği her şeyin kendisinde nesnel olarak var olduğuna inanır. Çocuk yaşadığı düşkırıklıklarıyla ve başkalarının dirençleri temelindeki deneyimiyle duygularının öznelliğini öğrenecektir. Burada da, gene, ben birincil bilincin bir ayrışmasıyla ortaya çıkar: Birincil bilinç ya da "arzu edilebilir olan"ın bilinci, "acı verici olan"ın bilinci mutlak gerçekçilikle ve sonra dolaysız gerçekçilikle doğrudan doğruya gerçek için-

de yansıtılmıştır ve nesnel bir veriyle onu değerlendiren özel bir heyecanın getirdiği ikili duygu ancak bu gerçeğin kesip çıkarılmasından doğacaktır.

Kısaca, öyle anlaşılıyor ki, olayları bir bütün olarak, kabataslak, ayrıntılarına girmeden irdelemek istediğimizde, çocuk bilincinin tüm içeriği başlangıçta gerçeğe yansıtılmıştır (nesnelere ve başkalarına) ve bu tam bir bilinçsizlikle eşdeğerdir. Bununla birlikte, biz, daha önceki bölümlerde irdelediğimiz olgulara göre, başlangıçta her türlü tasarımın gerçekçi olduğunu kabul ettik.

Baldwin'den beri ve özellikle de Pierre Janet'den beri taklidin ben ve öteki arasındaki bir karışıklıktan oluştuğunu da biliyoruz. Bir başka deyişle, çocuğun duyduğu ses kendisinde etkinliklerini sürdürmesi için gerekli hareketi tetiklerken, çocuk, kendisinden bağımsız ses ve kendi çıkardığı ses arasında bir ayrım yapamaz. Elimizde olmayan taklit durumlarında da kendimizi sürekli kendisinden neyin geldiğini ve de ne aldığımızı bilmediğimiz bir varlıkla özdeşleştiririz. Birinci bölümde (§3) kendilerine söylenen şeyi kendi başlarına bulduklarını sanan çocukların durumunu irdeledik. Buna karşılık, çocuklar her zaman bilmedikleri ve eskiden beri bilmedikleri şeyleri "unutmuş" olduklarına inanırlar! Çocuk her bilgiyi yeni bir buluş ve her bilgisizliği de bir unutma gibi anlar. Bu olgular çocuğun kendi duygularını abartmasından kaynaklanır gibidir: Aslında, sadece dış ve iç arasındaki açık ayrımın olmamasının işaretleridir bunlar. Yansıtma olmadan taklit olamaz. Durum buysa eğer, karşılığı de kesinlikle gerçektir: Benin amaçları ve istekleri ötekilere mal edildiği gibi herkesin eylemleri de 'ben'e mal edilir.

Nihayet ve özellikle de şunu biliyoruz ki, çocukta, küçük yaşlarda, organik duyumların bir yere yerleştirilmesi spontan biçimde gerçekleşmez. Dolayısıyla, çocuğun ayağında hissettiği bir acı dikkati ayağa çekmez vb. Acının yeri belli değildir ve herkesin bu acıyı hissettiğini kabul eder çocuk. Acının yeri belli olsa bile bu acı çocuk tarafından herkesin ortak acısı gibi hissedilir. Küçük çocuklar bu acıyı sadece kendilerinin hissettiklerini kendiliklerinden bilemezler. Yani, çocuğun dışarıdan görülen bedeni ve kendisinin hissettiği bedeni arasında yeni oluşmaya başlamış bir bilinç arasındaki ilişki, bu bağlamda, yetişkinin hissettiği ilişki değildir kesinlikle: Bizim iç dediğimiz özelliği, çocuk, dış dediğimiz şey gibi, uzun bir süre herkesteki ortak bir özellik gibi düşünmüştür.

Yazık ki, bu hipotezleri doğrudan bir analizle denetlemek mümkün değildir. Ama 4-5 yaş ve 11-12 yaş çocukları arasında elde edilen sonuç-

ların genelleştirilmesi şunu kesinlikle gösterir gibidir: İçsellik bilinci doğrudan bir sezgiden gelmez, entelektüel bir yapıdan gelir ve bu yapı ancak ilksel bilincin içeriklerinin ayrışması sayesinde mümkündür.

Zaten, yeni oluşan bilinç hipotez olmadan çözümlenemez, sözünü ettiğimiz ayrım daha doğrudan gözlemlenebilir. Bu bakımdan, Edm. Gosse'un çocukluk anısı çok önemli bir ışık tutuyor bize. Gosse cezasız kalan bir yalandan sonra babasının her şeyi bilmediğini fark etmiştir. Oysa, büyük olasılıkla, Gosse'ta ben bilincini güçlendiren, bazı şeyleri bir tek kişinin bilmesi olgusunun keşfedilmesidir.

"Babamın her şeyi bilebileceği ve kesinlikle yanılmayacağı inancı artık ölmüş ve gömülmüştü. Büyük olasılıkla çok az şey biliyordu çünkü bu durumda çok önemli bir olayı bilmiyordu, öyle ki, bu bilinmiyorsa bilinen öteki şeyler çok önemli değildi... Ama bu olayda, henüz çok az gelişmiş, daha yeni oluşmaya başlamış olsa da, beynime hücum eden bütün düşünceler arasında en ilginci kendi içimde bir yoldaş ve bir sırdaş bulmuş olmamdı. Bu dünyanın içinde bir sır vardı ve bu sır bana ve benim bedenimde yaşayan birine aitti. İki kişiydik ve birlikte konuşabiliyorduk. Böyle belirsiz duyguları tanımlamak zordur ama benim bireyselliğimin anlamı bana kesinlikle bu ikili biçim altında, birden bire ve o anda gözükmüştür ve gene kesin olan bir başka şey de kendimde beni anlayabilecek birini bulmuş olmamın bana büyük bir teselli vermesiydi."[13]

Bu hikâye önemlidir. Çocuk babasının her şeyi bilen biri olduğuna inandıkça kendi 'ben'i yoktu, öyle ki, kendi düşünce ve eylemlerinin, herkeste ortak olmasalar da, en azından ana-babası tarafından en ince ayrıntılarına kadar bilindiklerine inanıyordu. Çocuk, ana-babasının her şeyi bilmediğini fark ettiği gün kendi öznelliğini de keşfetmiştir. Geç gelen bir olaydır bu kesinlikle ve kişiliğin yüksek düzeyiyle ilişkilidir. Ama şunu da son derece açık seçik biçimde gösterir: Ben bilinci, çok büyük ölçüde, yeni oluşmaya başlayan bir sezginin değil, gerçeğin bir ayrışmasının ürünüdür ve bu ayrışma toplumsal etkenlere, yani başkalarının görüş açılarıyla kendi görüş açımızın farklılığına bağlıdır.

Çocuğun dışarıdan görülen beden ve kendi içinde hissettiği bedeni arasındaki ilişkiler bağlamında birinci şahsı kullanması sorununu yeni-

13) Ed. GOSSE, *Père et fils*, çev.: MONOD ve DAVRAY, s. 53-54.

den ele almak ilginçtir. Çocuklar "ben" zamirini kullanmadan önce kendilerinden söz ederlerken üçüncü şahsı kullanırlar. Sözgelimi H. Wallon'un[14] anlattığı zekâ özürlü bir çocuk bir ceza aldığında şöyle konuşur: "*Fernand'ın* (kendisi) aldığı cezaya bak!" Sözgelimi, irdelediğimiz bir küçük kız da (2;9) "Ben bir küçük hanımım, değil mi?" yerine "*Sen bir hanımsın, ben değilim, değil mi?*" der. Baldwin ve onun gibi daha başkaları burada yansıtma düzeyinin varlığının bir işaretini görmüşlerdir: Çocuk kendisini düşüncesinin dışında görür; kendisini, kendi gözlerinde aynaya "yansıtılmış" gibi görür ve kendi öznelliğinin duygusu yoktur onda. Bu yoruma çok karşı çıkılmıştır. Rasmussen burada çocuğun çevreyi taklit etmesinden başka bir şey görmez ve bu çevre de çocuğa "ben" zamiriyle değil adıyla hitap eder. Delacroix *Le langage et la pensée* adlı şahane yapıtında "ben"i sadece bir dilbilgisi enstrümanı gibi görüyor.

Ama, bize öyle geliyor ki, dilbilgisi sorununun arkasında bir ilişkiler mantığı sorunu vardır. Çocuk, 8-9 yaşlarındayken, "benim bir kardeşim var, Paul" dediğinde, kendi görüşüyle başkasının görüşünü ayıramadığından, Paul'ün kardeşi olmadığı çıkarsamasını yapar (*J.R.*, böl. II ve III). Birinci şahsın kullanımı bağlamında da niçin aynı şey söz konusu olmasın? Gerçekten, burada çocuğun karşılaştığı zorluk tüm mülkiyet terimlerini kapsar. Egger'e göre, bir küçük çocuğa (1;6) "burnumu, ağzımı vb. göster" dediğimizde çocuk kendi burnunu, kendi ağzını vb. gösterir. Tam bir anlaşmanın sağlanabilmesi için "babanın burnunu göster" demek gerekir.

Oysa, bu olgu bu özelliğiyle ilginçtir. Kendisinden üçüncü şahısla söz eden çocuk sözünü ettiği şeyin kendi bedeninde bulunduğunu düşünür. Ama, belki de, kendisi hakkındaki düşüncenin başkasıyla ilgili düşünceden farklı olabileceğini anlamamıştır. Çocuk kendisinden söz etmek için kendisini kesinlikle başkasının görüş açısına yerleştirmez, olası tek görüş açısına, mutlak görüş açısına yerleşmiş olduğunu sanır. Ve böyle bir olgu önemlidir. Fernand'ın acısının ve bu acıyla ilgili düşüncesinin kendisi için içsel olmadığını da gösterir: Sadece acısı bedenindedir, oysa düşünce ortak ve farklılaşmamış bir görüş açısında oluşur. Fernand kendisi hakkında kendisinin karar verdiğini bilmez. Ona "ben"inin nerede olduğu sorulsaydı sadece bilincinin yarısını, acıyı hisseden yarısını gösterirdi ve acı çeken ötekini seyreden yarısını göstermezdi.

14) H. WALLON, *Journal de Psych.*, cilt VIII (1911), s. 436.

Kısacası, kendisinden üçüncü şahısla söz eden çocuk kısmen kendi "ben"i fikrine sahiptir –burada Baldwin abartmıştır kesinlikle– ama belki de kendi "tekil birinci kişiyi gösteren ben"inin (bunun, W. James'in dediği gibi, ötekinin yaşamasını seyreden 'ben'in bir parcası olduğu kabul edildiği takdirde) bilincinde değildir. Ama biraz önce sözünü ettiğimiz çocuğun iç dünya ve herkesin ortak dünyası arasında sınırlar oluşturmasında karşılaştığı güçlüklerin kanıtlanması için sadece bu olgu yeterlidir.

2. İLİŞKİ DÜŞÜNCELERİ VE ÇOCUKTA BÜYÜSEL EYLEMLER. – Daha önceki sayfalarda çocukta ben bilincinin özellikleri üstünde durduk, çünkü nedenselliğin kökenlerinin aydınlatılması için bu olguların önemli olduğuna inanıyoruz. Gerçekten de, çocukta nedenselliğin ilk biçimleri büyük olasılıkla gerçeklikle düşüncenin karışmasından ya da, daha doğru bir deyişle, iç deneyin getirdiği şemaların dışındaki süreçlerin sürekli özümsenmesinden kaynaklanır. Bu düşünceyi bu incelemelerin devamında geliştirecek olsak da, bunları aşağıdaki iki bölümde taslaklandırmak uygun olacaktır. Bu paragrafta ilişki ya da büyü düşüncesiyle ilgili bazı özellikleri sıralamakla ve daha sonra ele alacağımız anketlerde gözlemleyebildiğimiz daha sistematik olguları belirtmekle yetineceğiz sadece.

Lévy-Bruhl'ün verdiği tanıma uygun olarak, biz de "ilişki"yi şöyle tanımlıyoruz: Oluşmaya başlayan yeni düşüncenin iki varlık ya da iki olgu arasında bulduğunu sandığı bağlantı; bu düşünceyle bu varlıklar ya da olgular birbirlerinin tıpatıp benzeri olabilirler, aralarında mekânsal bir ilişki ve de kavranabilir nedensel bir katılım olmamakla birlikte birbirlerini çok sıkı biçimde etkileyebilirler. Bu kavramın çocuğun düşüncesine uygulanması tartışılabilir ama bu bir sözcük sorunudur. Çocukta ilişki kavramı ilkel insandaki ilişki kavramından farklı olabilir. Ama benzerler ve bizim oluşmaya başlayan düşünceyi tanımlamak amacıyla bulunmuş olan en uygun ifadeler arasından sözcük dağarcığımızı seçebilmemiz için yeterlidir bu: Belirlenebilecek farklı ilişki biçimlerinin benzerliği konusunda bir önyargımız yoktur.

Çocuğun gerçekliği değiştirmek amacıyla ilişkilerde yapabildiğini sandığı şeye de "büyü" diyoruz. Her büyü bir ilişkiyi gerekli kılar ama tersi doğru değildir. Burada, gene, çocuktan söz edildiğinde "büyü" sözcüğünün kullanılması dolayısıyla özür dilememiz gerekebilir ama biz çocukta büyü ve ilkelde büyü özdeşliği konusunda kesinlikle önyargılı değiliz.

Ayrıca, çocuk animizminin ilişki ve büyüsünü, yani çocuğun cansız varlıklara yaşam ve bilinç verme eğilimini ayırmak da uygun olur. İki grup olgu yakından ilişkilidir birbirleriyle. Sözgelimi çocuklar güneşin kendilerini izlediğini sanırlar. Kendilerini izleyen güneşin kendiliğindenliği üstünde durduklarında bu animizmdir. Güneşi hareket ettirdiklerine inandıklarında ise ilişki ve büyüdür bu. Dolayısıyla, doğal olarak, bu inançlar birbirlerine çok yakındır. Bununla birlikte, bunları ayırmak da yararlıdır, çünkü böylelikle animizmin ilişkiden geldiğini ve bunun tersinin söz konusu olmadığını kabul etme noktasına geleceğiz. Ya da, en azından, ilişki düşünceleri ben ve dış dünyanın farklılaşmasının etkisiyle güncelleştiğinde, ben kendine akıldışı güçler mal eder ve karşılığında da insanlar bilinç ve yaşamla donanırlar.

Şimdi de çocuktaki farklı ilişki tiplerini ve bazı çocukların bunlara verdikleri büyü etkinliklerini sınıflandırmaya çalışalım. Doğal olarak, bu listeden esas oyuna ilişkin her şeyi çıkarıyoruz. Oyunun içinde ilişkiler vardır ama inanç düzleminden farklı bir düzlemdedir bunlar ve sorunu ayrı olarak ele almak gerekir.

Çocuğun ilişkileri ve büyü etkinlikleri içerik açısından, egemen ilişki açısından, nedensel ilişkinin yapısı açısından sınıflandırılabilir. İçerik açısından korkuya, pişmanlığa, gerçek anlamda arzuya ve dördüncü olarak da doğada hüküm süren düzen duygusuna bağlı akıldışı ilişkiler vardır. Aşağıda vereceğimiz örneklerde bu dört ilişkinin söz konusu olduğunu açık seçik biçimde göreceğiz. Ama bağlantıların yapısının bakış açısı bizim için daha önemlidir burada ve biz de toparlayabildiğimiz olguları şu dört kategori içinde sınıflandıracağız.

1. Önce *hareketler ve olaylar ilişkisi aracılığıyla büyü* vardır. Çocuk bir hareket yapar ya da zihinsel bir işlem yapar (saymak vb.) ve bu hareketlerin ya da eylemlerin istenen ya da korkulan şu ya da bu olay üstünde etkili oldukları kabul edilir. Bu hareketler ilk bağlamlarından koptukları anlamda sembolik hareketler olma eğilimindedirler, tıpkı şartlı reflekslerin olaylardan koparak basit işaretler olmaları gibi. 2. *Düşünce ve olaylar ilişkisi aracılığıyla büyü* vardır: Çocuk bir düşüncenin ya da bir sözcüğün veya bir bakışın vb. gerçekliği değiştirebileceği izlenimi içindedir. Veya psikolojik bir özelliği, sözgelimi tembelliği maddileştirir, tıpkı tembel bir insanın kendiliğinden hareket eden bir öz ya da bir güç oluşturması gibi... Burada, bir kez daha, düşünce ve eşya ilişkisi sembolik olma eğilimindeki eylemlere yol açar. 3. *Tözler ilişkisiyle büyü* vardır: İki ya da daha fazla bedenin basit ilişki aracılığıyla birbirlerini etkiledik-

leri, çektikleri ve ittikleri vb. kabul edilir ve büyü bu cisimlerden birini ötekiler üstünde etkili olmak amacıyla kullanmakla ilişkilidir. 4. Nihayet *amaçlar ilişkisi aracılığıyla büyü* vardır. Bu durumda cisimlerin canlı oldukları ve amaçları olduğu kabul edilir: Animizm (cancılık). İlişki, bir cismin iradesinin ötekilerin iradesine etki yapmasıyla ilişkilidir ve büyü de bu ilişkiyi kullanmakla ilişkilidir. En yaygın biçimse *emir yoluyla büyü*dür: Bulutlara, güneşe vb. bizi izlemelerini ya da gitmelerini emretmek. Bu son iki durumda da kimi zaman bir sembolizm eğilimi gözlemlenir.

Önce birinci grup örnekleri, hareketlerle büyü örnekleri. Bu bağlamda, doğal olarak, çocuklar bunlardan yararlandıkları dönemde büyü etkinliklerini pek anlatmadıklarından sadece çocukluk anılarını derleyebildik. İlginç bir durumu aktarmakla başlayalım: Bu durum, aslında, akıldışı etkinlikler grubu ve daha sonraki grupla örtüşür ama çocuk büyüsünün nereye kadar gidebileceğini de gösterir.

Edm. Gosse örneği.[15] Acı ve endişe verici *Père et fils* otobiyografisi aracılığıyla, çocuğun aldığı eğitimin onu ne kadar az bir doğallıkla büyüye götürdüğü yeterince bilinir. Edm. Gosse'un ana-babası tüm düşsel yaşamı kesinlikle yasaklamıştı. Kendisine asla masal anlatılmamıştı. Dinsel ya da bilimsel kitapları okumuştu sadece. Dini katı kuralcıydı ve her türlü mistisizmden uzaktı. Hiç arkadaşı yoktu. Bununla birlikte, 5-6 yaşlarına doğru çocuğun entelektüel etkinliği, şiir ya da somut eğitimsizlik nedeniyle hiçbir çıkış yolu bulamadığından, ilginç bir biçimde zenginmiş gibi gözüken bir büyü içinde açılıp gelişmeye başlar:

"O *dönemde çok baskı altında ve çok aktif olan zihnim çok doğal, çok çocuksu bir tür mantıksızlığa sığındı. Bu akıldışılık ailemin bana son derece mekanik biçimde aşıladığı mutlak dinsel fikirlere tosluyordu ve onlarla birlikte gelişiyordu. Tuhaf, boş inançlara sahip oldum ve bunları ancak bazı somut örnekler vererek anlaşılabilir hale getirdim. Şuna inandım sonuçta: Gerekli sözcükleri ya da gerekli yolları bulabilseydim, babamın resimli kitaplarındaki şahane kuşlarla ve göz kamaştırıcı kelebeklerle iletişim kurabilecektim, bunlara can verecektim, bunlar kitaplardan uçacaklardı ve arkalarında delikler bırakacaklardı. İnanıyordum ki, kilisede ağır, sıkıcı ve sürüklenen bir ortamda mütevazı dinsel ezgileri terennüm ederken, akıldışı formülü bulabil-*

15) Ed. GOSSE, *Père et fils*, çev.: A. MONOD ve H. DAVRAY, Paris, 1912, s. 58-59 ve s. 123.

> *seydim eğer sesimi onlarca ses gibi çınlatabilecektim. Son derece uzun ve yorucu akşam dualarında gizin anahtarını bulabilseydim iki 'ben'den (çocuk iki kişi olduğuna inanıyordu: "iki insandık biz ve birlikte konuşabiliyorduk", s. 54) birinin kornişlere doğru uçabileceğine ve o öteki 'ben'i ve evdeki öteki insanları seyredebileceğine inanıyordum. Saatlerce bu gizemli formülleri arıyordum ve bu amaçlara ulaşabilmek için tamamen akıldışı araçlar düşlüyordum. Sözgelimi, inanıyordum ki, hiç yanılmadan sayı sayabilseydim eğer, çok büyük sayıları telaffuz ettiğimde birden bire büyük sırra kavuşacaktım. Bu büyü fikirlerinin kesinlikle dışarıdan gelmediğine inanmıştım...*
> *"Bu entelektüel coşku ailem tarafından hiç fark edilmedi kesinlikle. Ama etkin olan büyümün başarılı olabilmesi için bir yerlerimi acıtmam gerektiğinin elzem olduğuna inanmaya başladığımda ve büyük bir gizlilik içinde bir yerlerime iğne batırmaya ve kitaplarla konuşmaya başladığımda, kısa sürede "nazik" durumumdan etkilenecek olan annemden başka kimseyi şaşırtmadı bu"* (s. 58-59).

Şimdi vereceğimiz örneklerin çoğu o kadar açık seçik değildir, ama özellikle bu örnek gibi çok ince olgularla en basit ve en az "akıldışı" olgular arasındaki ara durumları bulmaya çalışacağız. Gosse olayında hareket aracılığıyla büyüde sınıflandırmaya dahil ettiklerimiz, doğal olarak, kendine zarar verme uygulamalarıdır (bedene iğne batırmalar ve çeşitli darbeler). Ama temeli hesap olan büyüyü de aynı kategoriye sokabiliriz: Herhangi bir şeyi elde edebilmek için hatasız ya da çok çabuk sayı saymak. Hesap ya da sayıya dayanan bu büyü çok yaygındır. İşte öteki örnekler:

> İçimizden biri: "*Kafamı kurcalayan projeleri (oyunda kazanmak, güzel bir havada dolaşmaya çıkmak vb.) gerçekleştirebilmek için şu yöntemi kullanıyordum: Bir süre soluğumu tutuyordum ve soluk almadan ona kadar (ya da projenin önemine göre az ya da çok zor başka bir rakam) saymayı başarabilirsem arzuladığım şeyi elde edebileceğimden emin oluyordum.*"

Dolayısıyla, soluk almadan sayma başarısı burada projelerin başarısının işareti ve nedenidir.

Kendi kendini tatmin alışkanlığındaki on yaşlarında bir erkek çocuğun, sorulduğunda ya da sorulmadan, canı istediğinde veya arzuladığı şeyi elde edebilmek için belli ber sayıya kadar (10 ya da 15) sayma alış-

kanlığı vardı. Bu özel durumda bu alışkanlığın kökeni şuydu büyük olasılıkla. Arzu duyduğu anlarda bu çocukta belli bir sayıya kadar sayma ve daha sonra da bazı koşullar altında bu sayıya kadar sayabilmeyi başarıp başaramayacağına göre kendisini arzuya terk etme ya da etmeme alışkanlığı vardı. Bu alışkanlık genelleşmişti ve önce bir karar aracı, sonra bir işaret ve nihayet akıldışı bir yöntem olmuştu.

Burada, gene, sayma işlemi hem işaret hem nedendir. Doğal olarak, daha önceki durumların negatifini de buluruz burada: İşlem sadece herhangi bir şeyi elde etmeye yaramaz, herhangi bir felaketten kurtulmaya da yarar. Bu durum özellikle sayıları sanıldığından çok fazla olan her gece ölüm korkusu, kendi ölümlerinin ya da ana-babalarının ölümleri korkusunu yaşayan çocuklarda çok sık görülür:

"*6-8 yaşlarındayken her akşam ertesi gün uyanamayacağım düşüncesiyle dehşete düşüyordum. Kalbimin çarptığını hissediyordum ve elimi kalbime götürerek durup durmadığını denetliyordum. Kendimi rahatlatmak için saymaya da böyle başladım hiç kuşkusuz. Kalp vuruşları arasında çok hızla sayıyordum ve herhangi bir kalp vuruşundan önce falanca sayıyı aşabildiğimde ya da kalp vuruşlarını çift ya da tek rakamlarla çakıştırdığımda vb. rahatlıyordum. Bu işlemlerin ayrıntılarını unuttum. Buna karşılık şunu çok iyi hatırlıyorum. Odadaki kalorifer borularında, düzenli aralıklarla beni çok korkutan ani çıtırtılar duyuyordum. Ölüp ölmediğimi anlamak için bir işaretten yararlanıyordum: İki çıtırtı arasında çok hızlı sayıyordum ve belli bir sayıyı aşabildiğim takdirde kurtulmuş oluyordum. Yan odada uyuyan babamın ölüp ölmediğini anlayabilmek için de aynı yönteme baş vuruyordum.*"

Bu olgunun takıntılarının manilerle ve savunma araçlarıyla yakınlığı görülüyor. Ama bu örnek sadece daha önceki büyü olgularının negatifidir.

İşte, 9-11 yaş grubundan bir çocukla ilgili bir anı:

"*Bazen babamla birlikte atış talimlerine giderim. O atış yaparken ben bir bankta otururum. Purosunu bana verir. Ben de atışın notunu, değerini puronun pozisyonuna göre belirlemeyi düşünürdüm. Puronun neredeyse düşey (yanan ucu aşağı doğru), 90 derece, 120 derece ya da 180 derece eğik olmasına göre atış çok iyi ya da iyi olabilir. Atış asla isabetsiz olmaz çünkü*

babam iyi bir nişancıdır. Ve iki ya da üç iyi atıştan sonra, her zaman iyi atış olamayacağı düşüncesiyle puroyu biraz eğerim."

Uzmanımızın söylediğine göre, burada oyun falan söz konusu değildir kesinlikle, çocuk puroya yön verirken babasının atışını gerçekten etkilediğine inanmaktadır.

Öteki akıldışı eylemler ya da hareketlerin temeli ritim zevki ya da kimi zaman pozitif büyü eylemlerine, kimi zaman da bunların negatifi takıntılara yol açan herhangi başka bir estetik zevktir. Kaldırımlardaki deliklere, çukurlara basmadan yürümek ya da her adımda bir taşı atlamayarak yürümek vb. konusunda çok iyi bilinen zevk budur.

Burada, temel olarak, tamamen estetik ya da tamamen oyunla ilgili bir zevk vardır. Ama oyunun bir sınav olması için ve başarı ya da başarısızlığın arzu edilen ya da korkulan şeyin gerçekleşmesinin işareti ve nedeni olarak algılanabilmesi için çocuğun bir şeyi çok arzu etmesi ya da bir şeyden korkması yeterlidir:

Görüştüğümüz biri: "*Çoğu zaman, bir şeyi çok arzuladığımda, ayaklarımı aynı anda iki taşa birden koyarak yürümeye çalışırdım. Bu ritmi kaldırımın sonuna kadar yapabildiğimde bunu arzumun gerçekleşeceğinin bir işareti sayardım. Ya da her üçüncü taşa parmağımla sürterek bir duvarın taşlarına dokunurdum: Bu şekilde duvarın son taşına ulaşabildiğim takdirde başarımdan emin olurdum vb.*"

Gene bir başkası kaldırım taşlarının yarıklarına bastığı takdirde başına bir şey geleceğini sanıyordu. Bu yarıklara basarak yürümeye başladığında sonuna kadar devam ediyordu ve böylelikle başına gelebilecek felaketi hafifletebileceğine inanıyordu.

Bir olayın gerçekleşmesini sağlamaya yönelik bu ritmik hareketlerle ilgili olarak başka bir örnek:

Kendi kendini tatmin eden bir çocuk (CLAN diyelim) tembellik içinde mahvolmaktan ya da "aptallaşmaktan" korkuyordu. Dolayısıyla, rüyaları ve gelecekle ilgili projelerinde aşırı ödünleyici bir eğilim vardı ve "büyük bir adam" olma hayalleri içindeydi. Bu amacına ulaşabilmek için, muhtemelen, uzun süre şu alışkanlıkları tekrarlamıştı: "*X'ten* (Z'de bir meydan) *geçerken, tramvay abonman kartımı çimeni çevreleyen girişik çemberlere vuruyordum. Bu amaçla eğilmek zorunda kalıyordum* (çemberlere

ulaşabilmek için). *Büyük bir adam olabilmek için her sabah bu hareketi yapıyordum.*"

İşte, büyüden çok gerçek anlamda takıntıya yakın olan ama ileride göreceğimiz büyü olayının negatifi gibi görünen bir olay.

Kendisiyle görüştüğümüz bir bayan, bu kaldırım riti dışında, yürürken elinde olmadan yerinden oynattığı bütün çakıltaşlarını tekrar yerine koyma saplantısı içinde olduğunu hatırlıyor, bunu yapmadığı takdirde o dönemde içinde olan bir arzunun gerçekleşemeyeceğine inanıyormuş.

Burada Flournoy'nın Bayan Vé'nin çocukluğuyla ilgili ilginç anısını aktarmanın uygun düşeceği düşüncesindeyiz:

> *"En eski anılarımdan biri annemle ilişkilidir. Çok hastaydı annem, haftalardır yataktaydı ve hizmetçilerden biri onun birkaç gün içinde öleceğini söylemişti. 4 ya da 5 yaşındaydım ben o zaman. En büyük tutkum 'gerçek tüyleri' olan kahverengi bir tahta attı... İlginç bir fikir geldi aklıma: Annemin iyileşmesi için atımdan vazgeçmem gerekiyordu. Bir defada gerçekleşmedi bu olay. Çok pahalıya mal oluyordu bana. İşe eyeri ve dizgini ateşe atmakla başladım, 'çirkinleştikten sonra atın yanımda kalabileceğini' düşünüyordum. Olayların nasıl geliştiğini tam olarak hatırlamıyorum; ama sonunda, büyük bir umutsuzluk içinde, atımı parçaladığımı biliyorum; ve birkaç gün sonra da annemin ayaklandığını görünce, uzun süre, onun benim fedakârlığım sayesinde, gizemli bir biçimde iyileştiği inancını korudum."*[16]

Bu fedakârlığın akıldışı etkisi düşüncesi daha basit bir biçim altında da görülür: Arzuladığımız şeyi elde edebilmek için zor ya da sıkıntılı eylemlerin etkinliği. İşte bu tür bir olay:

Bir erkek çocuğunun, sınıfta öğretmenin kendisine soru sormaması ya da kendisini sıkmaması için ayakkabılarını iki ya da üç kez giyme gibi bir alışkanlığı vardı. Bu rit ne kadar zor olursa, kaderin kendisine gülme şansı da o kadar artıyordu inancına göre.

Nihayet, tehlikeyi uzaklaştırmak için çok sayıda rit vardır.

Gene kentin biraz uzak bir köşesinde oturan bir erkek çocuğu, akşamları anne babası evde olmadığında çok korkuyormuş. Yatmadan önce perdeleri kaparken rulo gibi yuvarlıyormuş. Perdeleri çok hızlı bir şekilde indirebildiği takdirde eve hırsız girmeyeceğine inanıyormuş. Perde zor kapandığı takdirde evin tehlike altında olduğuna inanıyormuş.

16) *Arch. de Psychol.*, c. XV (1915), s. 1-224.

Bu olay ve daha sonraki olaylar bu ilişki düşüncelerinin ve bu hareket aracılığıyla büyünün kökenini çok iyi gösteriyor. Küçük kız çocuklarının çoğu geceleri yatakta karanlıktan ve her türlü gürültüden çok korkarlar. Bu nedenle, çoğu zaman kendilerine göre önlemler alırlar: çarşafların altına girmek, sırtını kapıya vermek, yorganı çenesine kadar çekmek vb. Bunların hiçbirinde akıldışılık yoktur çünkü basit korunma yöntemleridir bunlar. Ama bu hareketlerden bazıları önceki bağlamlarının dışına çıkar, biraz önce verdiğimiz perde örneği gibi ritüelleşir ve böylece özel bir değer kazanır. Dolayısıyla, akıldışılık ortaya çıkmaya başlar:

Konuştuğumuz bir bayan kollarını kavuşturduğunda korunmuş hissediyormuş kendini.

Başka bir bayan, yatağına girerken, yatak çarşafları, yorgan düzenli biçimde katlı durumdayken, bunları hiç bozmadan yatağa girebildiğinde kendini güvende hissediyormuş. Tesadüfen yatağı bozulmuşsa ya da yatarken kendisi bozarsa tehdit altında hissediyormuş kendisini.

Bu hareketlerin kökeni çok iyi anlaşılıyor: Bir perdeyi çekmek, kasılmak ya da kimsenin yatağa el sürmediğini anlamak. Ama hareket ilk anlamını yitirdikçe ve kendi içinde etkin oldukça akıldışı olmaya başlar.

Düşünce ve olaylar ilişkisi aracılığıyla büyü olgularına geçelim şimdi. Onlar ve daha öncekiler arasında, sayı temeline dayanan büyü örneklerinin gösterdiği gibi, birçok ara durum vardır. Ama bizim sözünü edeceğimiz durumlar sayılardan çok düşünceyi, sözgelimi adları ve sözcüklerin kendilerine bağlı zihinsel unsurları çağrıştırırlar. Dolayısıyla, bu olgular, doğrudan doğruya, daha önceki bölümlerde çözümlemeye çalıştığımız çocuk gerçekçiliğinden çıkmıştır. Zaten bu bölümlerde nesneler ve düşünce ilişkisi bağlamında çok sayıda olgu gördük: adlar adlandırılan şeylere bağlıdır, rüyalar ise rüyada görülen şeylere vb. İçeriğini şöyle bir ele aldığımız bu ilişkilerin sorularımızla üretilmediğinin, spontan olduklarının en iyi kanıtı şudur: Bunlar bizim derlediğimiz çocukluk anıları içinde rastladığımız en otantik büyü olaylarına, yani ad aracılığıyla büyü olaylarına yol açarlar. İşte örnekleri:

Daha önce söz ettiğimiz çocuğun, CLAN'ın ilk kendi kendini tatmin krizi Mayens-de-Sion'da ortaya çıkmış. Evine gelen Clan, pişmanlıkların etkisiyle, anılarını silmeyi değil olayın kendisini ya da sonuçlarını silmeyi, yani korktuğu "aptallaşma"yı (bkz. yukarıda) ortadan kaldırmayı denemiş. Bu amaçla, Clan, Mayens-de-Sion adının kendisini hedef almış: "*Mayens-de-Sion adını kırmaya çalışıyordum.*" Ve bu adı kırmak

için sadece deforme ediyormuş. Yüksek sesle, Almanca "*Mayenserseyens*" sözcüğünü telaffuz ediyormuş ve "may" ve "sey" hecelerinin üstüne basıyormuş.

Aynı şekilde, bir öğretmenin kötü muamelesine maruz kalan CLAN, eve geldikten sonra odasında bu öğretmenin takma adını yineleyip duruyormuş; amacı sadece onunla alay etmek değil, özellikle etki alanından kurtulmakmış.

Ünlü bir doğal bilimler uzmanı bir çocukluk anısını anlattı. Kedimin karşısında, ondan 50 cm. uzaklıkta duruyordum ve sürekli "*tin tin, pin pin de lo-ü-in, pin pin, tin tin, pin pin de lo-t-in, pin, pin...vb*" deyip duruyordum. Burada amaç çocuğun "kedisiyle özdeşleşmesi, onu içselleştirmesidir": Çocuk bu lafları ederken kendisini kedinin içine girmiş gibi hisseder ve ilişki yoluyla egemen olur ona.

Konuştuğumuz bir bayan evinde okulculuk oynamaktan hoşlanırmış. Sevdiği arkadaşlarına iyi notlar, düşman olduklarına da kötü notlar veriyormuş vb. Tabii bu oyun tamamıyla boş sandalyelerin önünde oynanıyormuş. Ertesi gün sınıfta gerçek sınavları etkilemiş olduğuna, dostlarına sorulara doğru yanıtlar verme konusunda yardımcı olduğuna ve düşmanlarına da zarar verdiğine inanıyormuş.

Düşünce ve olaylar arasındaki ilişki konusundaki öteki olgular psişik özellikler ve maddi özellikler arasındaki bir tür karışıklık ya da ilgisizliğe dayanır.

Bütün kendi kendini tatmin eden çocuklar gibi CLAN da entelektüel yeteneklerini yitirmekten ve "tembel" olmaktan korkuyormuş. Dolayısıyla, şu rit devreye giriyor: "*Yanımda tembel bir çocuk olduğunda elimi veriyordum ona. Sonra eve girerken şöyle diyordum kendi kendime: Bir tembelin elini tutmak benim de tembel olmamdır. Ve buna karşı bir şey yapıyordum.*" Ve sertçe ellerini ovuşturuyormuş Clan.

Ayrıca, bazı ritler de sadece herhangi bir şeyin olması ya da olmaması için bir şey düşünmekle ilişkilidir (bu, Freud'un diliyle, "düşüncenin mutlak gücü"dür):

Çocuklar da, çoğu yetişkin gibi, sanki gerçeklik bilinçli bir şekilde arzuları yok edecekmiş gibi arzu ettiklerinin tersini düşünürler.

Aynı şekilde, kimi zaman (derlediğimiz çocukluk anılarına göre) çocuklar kâbus görmemek ve –unutmayalım ki, çocuklara göre rüyalar dış nedenlerden kaynaklanır–rüyalarında böyle şeyler yaşamamak için mahsus korkutucu ve kâbuslu şeyler düşünürler.

İşte, düşüncenin etkinliğine bağlı ilişki fikirleri konusunda iki örnek daha:

CLAN'ın ilk kendi kendini tatmin krizi tanımadığı ve uzaktan biraz saygısızca seyrettiği küçük bir kızı görmesiyle tetiklenmiş. Clan, daha sonra, "*bu küçük kızın çocuğu olup olamayacağını düşünmüş*". Clan onu bir anahtar deliğinden seyrettikten sonra gene aynı soruyu sormuş.

Nihayet, ilişki fikirleri grubu ve aşağıdaki grup arasında bir ara olgu:

Görüştüğümüz biri, bir erkek, bilye oynarken daha kolay kazanabilmek için kazanmış olduğu bir önceki oyunda kullandığı bilyeyle oynuyormuş. Oyuncunun yeteneği bilyeye sürekli bir etkinlik veriyormuş ya da bilye şansla bir etkinlik kazanıyormuş böylece sanki.

Dolayısıyla, tüm bu olgular herhangi bir zihinsel unsuru, adları, tembelliği ve rüyaları, yeteneği vb. olaylara bağlı ve etkinliği olan bir şey gibi düşünmekle ilişkilidir. Dolayısıyla, üçüncü grupta, yani *tözler ilişkisiyle büyü*de, etkinin oyuncunun maharetinde değil bilyede olduğunu düşündüren akıldışı bilye örneğinde gördüğümüz gibi tüm ara durumlar vardır. Üçüncü grubun belirgin özelliği akıldışı eylemin artık (daha önceki iki ilişki grubundaki gibi) doğrudan öznenin bir hareketinden ya da düşüncesinden gelmemesi, öznenin başka bir cisim ya da olay üstünde etkili olması amacıyla bir bedenden ya da bir yerden vb. gelmesidir. İşte, akıldışı cisim tercihinin bu cismin öznenin etkilemek istediği cisimle benzerliğiyle belirlenmiş göründüğü iki açık seçik örnek:

Konuştuğumuz bir bayan kendisinden üçüncü şahısla söz ederek şu anıyı aktarıyor: "*Altı yaşında bir kız çocuğu ne zaman mürebbiyesiyle ender bulunan nilüferlerin bulunduğu bir gölün kenarından geçse, suya küçük çakıltaşları (özellikle beyaz ve yuvarlaklarını seçiyordu) atıyordu ve bir yandan da mürebbiyesinin kendisini görmemesi için gayret sarf ediyordu. Ertesi gün, çakıltaşlarının düştüğü yerlerde nilüferlerin biteceğine inanıyordu. Bu yüzden, daha sonra çiçeklere ulaşabilmek umuduyla çakıltaşlarını gölün kıyısına atıyordu hep.*"

Gene bir bayan anlatıyor: "*Saksıya bir çiçek konduğunda saksının dibine sulamayı kolaylaştırmak için küçük bir taş konur. Bunu biliyordum ama anlamını saptırmıştım. Bu taşı, belli bir düşünceyle, rengi ya da biçiminin bitkinin yaşamına bağlı olduğu düşüncesiyle seçiyordum. Taşın bitki*

üstündeki etkisi kadar taşla benim aramda da bir tür sempati oluşuyordu: Taş bitkiyi büyütmek için benimle işbirliği yapıyordu."

Çok büyük olasılıkla 10-11 yaşla ilgili bir örnek:

Konuştuğumuz bir erkek göl kabuklularını ve çok küçük sümüklüböcekler topluyordu. Dolaşırken bir yığın ilişki fikri ediniyordu: Her şeyde işaret görmek gibi çocuksu bir eğilim ve olayların işaret ve nedenini (burada büyü özelliği taşır) birbirine karıştırmak. Sözgelimi, ender rastlanan herhangi bir türü ararken ve yolda herhangi bir başka ilginç tür bulduğunda, duruma göre, aradığı türü bulabileceği ya da bulamayacağı sonucunu çıkarıyordu bundan. Kesinlikle yer koşulları benzerliğine falan dayanmıyordu, sadece rastlantısal bağlantılara dayanıyordu: Beklenmedik herhangi bir keşif, gün boyunca başka bir keşfi doğurabilirdi. Dahası, uzaktan falanca türü gördüğünü sandığında ve oraya yaklaştığında yanıldığını anlayınca, o gün özellikle aradığı türü bulamayacağı sonucunu çıkarıyordu.

Bu olgulara, yerlere, uygun ya da kötü yerlere bağlı ilişki bağlantıları yakınlaştırılabilir:

Görüştüğümüz bir erkek anlatıyor: "*Dişçiye giderken falanca sokaktan geçiyordum ve daha sonra dişçi canımı acıtıyordu, bir dahaki gidişimde dişçinin canımı daha az acıtması için başka bir yoldan geçiyordum.*"

Hava ve suyla ilgili inançlara yol açan birçok ilişki fikri de bu gruba dahil edilebilir. Göreceğimiz gibi (C.*P*., böl. I),[17] 4-6 yaş çocukları ve hatta biraz daha büyük başka çocuklar odalarda hava olmadığını sanırlar, ama "hava oluşturmak", hatta bu yolla kapalı pencerelerden, dışarıdan içeri "rüzgâr" çekmek için ellerimizi ya da bir yelpazeyi vb. sallamak yeterlidir. Burada gerçek bir ilişki söz konusudur çünkü çocuk böyle bir olgunun "neden"ini kavrayamaz, kavramaya da çalışmaz: Çocuğun gözünde rüzgâr girmesi için el sallamak yeterlidir ve özellikle el sallayarak oluşturulan rüzgârın dışarıdaki rüzgâra doğrudan etkisi vardır.

Aynı şekilde, 4-6 yaş arası bir çocuğun önünde küçük bir buharlı motor çalıştırıldığında çocuk dış silindirin hareketini, uzakta da olsa (ateş 50 cm. uzakta olduğunda) ateşin doğrudan etkisiyle açıklar. Oysa,

17) C.*P*. kısaltması *La Causalité physique* adlı yapıtımızı belirtir.

çoğu zaman, çocuk dışarıdan gelen rüzgârın ateşe yardım ettiği düşüncesindedir ve bu doğrudan ve kavranamayan bir çekim sayesinde yinelenir (C.P., kısım IV): Ateşin oluşturduğu rüzgâr ve dışarıdan gelen rüzgâr arasında bir ilişki vardır.

Başka bir alanda, masadaki gölge, çocuklar tarafından, genellikle gece oluşan gölgeyle ya da ağaçların altındaki gölgeyle açıklanır: Bunların elimize bir kâğıda koyar koymaz ve parmakların gölgesi oluşur oluşmaz vb. üşüştükleri kabul edilir (C.P., kısım III). Burada, gene, çocuk kesinlikle ağaçların gölgesinin "geldiğini" söyler ama bu gelişin "nasıl" olduğunu belirtmez: Sadece ellerin gölgesinin hem ellerden hem ağaçlardan geldiğini söyler. Mantıksal bir benzerlik değildir bu ("elin gölgesinin ağaçların gölgesiyle aynı cinsten olduğunu" söylemek gibi"), kavranabilir nedensel bir ilişki de değildir, basit bir ilişkidir sadece.

Nihayet, bu olgular grubu ve daha sonraki arasında ara durumla ilgili bir örnek verelim. Bir kız çocuğu, bir tür özsel birlik (aynı klanın bilyeleri kaçınılmaz biçimde birbirlerini çekerler) ve de dördüncü grup olgularına benzer bir tür amaç ilişkisi nedeniyle bilyelerine birbirlerine etki etme olanağı veriyor:

> Görüştüğümüz bir bayan anlatıyor: "*Bilye kazandığımda (karşı taraftan aldığımda) kazanılmış bu bilyeler sevindirmiyordu beni. Bunları yitirme şansımın ötekilere göre daha fazla olduğuna inanıyordum çünkü bu bilyelerin eski çevrelerine bağlı olduklarını ve eski sahiplerine dönme eğilimi içinde olduklarını düşünüyordum.*"

Nihayet, bir dördüncü grup ilişki vardır: *Emir yoluyla büyü* eylemlerine yol açan *amaç toplulukları ilişkisi*. Bu gruptaki olgular hem büyüye hem de çocuk animizmine bağlıdır. Çıkış noktalarında iki temel duygu vardır: Çocuğun dünyanın kendi çevresinde döndüğüne inanmasına yol açan benmerkezcilik ve çocuğun dünyanın fiziki yasalarından çok ahlak yasalarına tabi olduğuna inanmasına yol açan ana-babaya saygı. Çocuk animizmi ve yapaycılığı tasarımlarda kristalize olur olmaz bu zihinsel durumdan çıkarlar. Ama bu durum, her türlü düşünceden önce, olaylarla bizim aramızda bir ilişki düşüncesine yol açar: Bizim, hemen, her olgu grubuyla ilgili olarak derinlemesine bir inceleme yapmadan bildirmemiz gereken sayısız düşünce.

Öncelikle düşüncenin maddi olmasına bağlı ilişkiler vardır. Düşünce sese benzediğinden kimi zaman hava, iç ve dış hava yerine konur. Dolayı-

sıyla, rüzgâr ve dumanın bize geldikleri ve soluğumuzu ve düşüncemizi paylaştıkları inancı (bkz. böl. I, §1, 2 ve 3). Rüya konusunda da aynı inançlar. Gördüğümüz gibi, bütün inançlar nispeten basit ve düşünceyle olayların ayrışmamasından gelen bir gerçekçilikten kaynaklanırlar.

Ayrıca, olaylara itaat düşüncesine bağlı çok daha fazla ilişki vardır. Olaylar çocuğun kendisine de yetişkinlere de tabi olabilirler.

Dostlarımızdan bir öğretmen, çocukluğunda uzun süre dünyanın hakimi olduğuna inanmış (bize anlatmadan önce herkesten saklamış bu inancını), yani güneşi, ayı, yıldızları ve bulutları kendi keyfine göre hareket ettirebileceğini sanmış.

CLAN da yıldızların "kendi mülkü" olduğuna inanmış.

Doğrudan doğruya gözlemleyebildiğimiz inançlara ne kadar uygun olduklarını gösterebilmek için aktarıyoruz bu iki anıyı. Gerçekten de, çocukların çoğunun 8 yaşından önce yıldızların kendilerini izlediklerini sandıklarını göreceğiz (böl. VII, §2). Bununla birlikte, çoğu zaman, yıldızların doğallığından çok çocuğun kendisinin gücünün üstünde durulur. İşte, bu bağlamda birkaç çok açık seçik ve hem bulutların hem yıldızların hareketleriyle ilgili olgu:

NAIN (4 ½): "Ay istediği yere gidebilir mi yoksa onu hareket ettiren bir şey mi vardır?" – "Ben, yürüdüğüm zaman." Ve başka bir yerde: "Benimle birlikte gelir, bizi izler."

GIAMB (7): "Ay haraket eder mi etmez mi?" – "Bizi izler." – "Niçin?" – "Biz yürüdüğümüzde o da yürür." – "Ayı kim ya da ne hareket ettirir?" – "Biz." – "Nasıl?" – "Yürüyerek. Kendisi hareket eder." Giamb daha sonra rüzgârın güneşi ve ayı ittiğini söylüyor ama bu hareketi bizim ayarladığımızı ileri sürüyor: "Biz hareket etmesek ay yürür mü yürümez mi?" – "Dururdu ay." – "Ya güneş?" – "O da bizimle birlikte yürür."

TAG (6 ½): "Bulutların ilerlediğini gördün mü?" – "Evet." – "Sen onları hareket ettirebilir misin?" – "Evet, yürüdüğümüzde." – "Ne oluyor yürüdüğümüz zaman?" – "Onları hareket ettiriyor." – "Kim ya da ne hareket ettiriyor onları?" – "Biz çünkü yürüyoruz, sonra onlar peşimizden geliyorlar." – "Nasıl oluyor da bizi izliyorlar?" – "Çünkü yürüyoruz." – "Sen nereden biliyorsun bunu?" – "Çünkü havaya baktığımızda ilerliyorlar." – "Sen onları öbür tarafa götürmek istesen, yapabilir misin bunu?" – "Geri döneriz, sonra geriye doğru yürürüz." – "Bulutlar ne yaparlar peki?" – "Geriye doğru giderler." – "Uzaktan,

dokunmadan, neyi yürütebiliriz?" – "Ayı." – "Nasıl?" – "Biz yürüdüğümüzde o bizi izler. Yıldızlar da. Birkaç yıldız ayı arkasından izler." – "Sen onları hareket ettirebilir misin?" – "Yürüyen herkes hareket ettirebilir."

TULI (10): "Bulutları hareket ettiren nedir?" – "Yürüdüğümüz zaman."

PORT (9), bulutların Tanrı yürüdüğünde ilerlediklerini söylüyor ve ekliyor: "İnsanlar sokakta yürüdüğünde de bulutları hareket ettirirler." – "Peki sen, sen hareket ettirebilir misin onları?" – "Evet. Ben yürüdüğümde, bazen gökyüzüne bakarım. Yürüyen bulutları görürüm, sonra, ay oradaysa eğer, ayı da görürüm."

Bu ilişkilerin ve akıldışı tavırların nelerle ilgili olduğu görülüyor. Doğrudan tözsel bir ilişki yoktur, sadece hareketlerde ve özellikle de amaçlarda ilişki vardır: Yıldızları ve bulutları yönlendirebiliriz çünkü onların amaçları bizimkilerle ilişkilidir. Bununla birlikte, bu dinamik ilişkinin tözsel bir ilişkiye yol açması da mümkündür. Özellikle hava, gölge vb. durumlarda görürüz bunu. Çocuğa göre, hava ya da gölgeyi vb. kendi kuvvetimizle çekme gücümüz vardır. Biz bu olguları tözsel ilişkiler grubuna dahil ettik (üçüncü grup) ancak kökenleri kesinlikle daha öncekilerin türünden basit, dinamik bir ilişkiye bağlıdır. Sully'nin aktardığı ve Leuba ve Delacroix[18] tarafından isabetli bir görüşle akıldışı tavırlar sınıfına dahil edilen bir olgu, bu dinamik ve tözsel ilişki yakınlığını çok iyi göstermektedir: Sully anlatıyor: Bir kız çocuğu, annesiyle birlikte, rüzgârlı bir günde dolaşmaya çıkmış. Önce çok mutlu etmiş kendisini bu şiddetli rüzgâr ama az sonra yorulmuş ve şöyle demiş: "Bu rüzgâr annemin saçlarını karıştırıyor; Babba (kız çocuğunun takma adı) annenin saçlarını düzeltecek, o zaman da rüzgâr esmeyecek." Üç hafta sonra çocuk yağmurlu bir günde dışarı çıkmış; annesine, "Anne, Babba'nın ellerini kurula, yağmur yağmayacak o zaman artık," demiş. Sully'nin anlattığına göre, kız rüzgâr ve yağmuru, yaramazlıklarının etkileri ortadan kaldırılarak uslandırılabilecek yaramaz çocuklar gibi düşünüyormuş: Başka bir deyişle, yüce ve çok çarpıcı bir yasaklamanın kesin ve çarpıcı etkisiyle bu çocukların yeniden yaramazlık yapmalarının engellenmeleri gerekiyormuş.[19] Bu yorum, bu ilişkilerin ahlaksal ve dinamik kökenini

18) Bkz. DELACROIX, *La religion et la foi*, Alcan, 1924, s. 27-42. Bkz. Delacroix'nın büyü ve arzu arasında kurduğu ilişkiler. Aynı zamanda bkz. LEUBA, *La psychologie des phénomènes religieux*, çev.: CONS, Alcan, 1914, böl. VIII.

19) SULLY, *Etudes sur l'enfance*, çev.: MONOD, Alcan, 1898, s. 115.

çok iyi göstermektedir. Ama rüzgârın amaçlarını bizim amaçlarımıza bağlamakla ilişkili dinamik ilişkiyle ellerimizle yapacağımız havayı rüzgârın kendisine bağlamakla ilişkili tözsel ilişki arasındaki mesafe fazla değildir.

İşte, tözsel olan ve ilkellerdeki en cüretli ilişki biçimleriyle bile örtüşen güzel bir dinamik ilişki örneği.

JAMES öğretmen olan ve kendi anılarını anlatan (üçüncü şahısta) bir sağır dilsizin durumunu aktarıyor. Bunu ayla ilgili anılardan çıkarıyoruz:[20] *Üçüncü olarak şaşkınlık içinde ayın niçin düzenli biçimde ortaya çıktığını soruyor kendine. Büyük olasılıkla onu yalnız görmesi için çıktığını düşündü. O zaman, onunla konuşmaya başladı ve ayın gülümsediğini ya da kaşlarını çattığını düşündü. Nihayet, ay göründüğünde onun çok daha fazla kamçılanmış olduğunu keşfetti. Sanki kendisini gözetliyordu ve yaramazlıklarını vasisine (yetimdi) haber veriyordu. Çoğu zaman onun kim olabileceğini soruyordu kendine. Sonunda onun annesi olduğunu düşündü kesinlikle çünkü annesi hayattayken o ayı hiç görmemişti.*" Pazar günleri kiliseye gidiyordu, "*çünkü ayın kiliseye gitmesini istediğini düşünüyordu, annesiyle birlikte gittiği zamanlardaki gibi.*" Bilinci gelişiyordu "*özellikle ayın etkisiyle kaybettiğim parayı bulduğumda akşam dolunay oluyordu* (ya da çaldığı para sakladığı yerden kaybolduğunda).

Bu süreç akıldışı eylemin çocuktan çok yetişkinlere ya da nesnelerin kendilerine mal edildiği, nesnelerin kökenine bağlı ilişkileri anlatıyor bize. Bu gibi durumlarda, aynı zamanda, dinamik ilişkiden tözsel ilişkiye geçiş söz konusudur. İlk düzeylerde çocukta sadece dünyayı ana-babasının yönettiği izlenimi vardır. Sözgelimi, güneş ve insanlar arasında bir ilişki vardır, şöyle ki, güneşin bizimle ilgilenmekten başka bir varlık nedeni ve işi yoktur. Sonra, çocuk, yıldızların nasıl ortaya çıktığını kendi kendine sorduğunda ya da bunu biz ona sorduğumuzda, güneşin insan tarafından yaratıldığını, insandan doğduğunu vb. söyler kesinlikle. Kökensel bir topluluk inancı dinamik ilişkiden doğmuştur.

Özellikle yapaycı inançları önceleyen ve haber veren bu ilişki düşünceleriyle ilgili çok sayıda örnek göreceğiz. Bunlar "yaygın yapaycılık" düzeyi adını verdiğimiz kavramı karakterize ederler. Şimdiden söz ediyoruz onlardan çünkü akıldışı uygulamalara değilse bile akıldışı tavırlara

20) Bu metnin başı ve referanslar konusunda bkz. böl. VII, §10.

yol açarlar. Çoğu zaman anne-babalarına fırtınayı durdurmaları için yalvaran ya da onlar her şeyi yapabilirmiş gibi olur olmaz her şeyi isteyen çocuklardan söz edilmiştir. Sözgelimi, Bayan Klein'ın çocuğu ondan ıspanakları pişirerek patatese dönüştürmesini istemiştir.[21] Oberholzer teyzesinden yağmur yağdırmasını isteyen bir kız çocuğundan söz eder.[22] Bovet, çocukluğunda kederli babasını fırtınanın oluşturduğu yıkıntıların önünde gören Hebbel'in şaşkınlığını ve heyecanını hatırlatır: Hebbel, böylelikle, babasının her şeye gücü yeten biri olmadığının farkına varmıştır.[23] Reverdin[24] şöyle bir olayı yaşama fırsatını bulmuş. Oğluyla (3;4) bahçede dolaşırken çakıltaşlarının arasında elli kadar küçük inci görmüş. Çocuk fark etmiyormuş bu incileri. Reverdin çocuğun bunları fark edebilmesi için o yerde, birkaç incinin çevresinde bir daire çizmiş ve çocuğa halkanın ortasında bir inci bulacağını söylemiş. Bir süre sonra çocuk başrolü oynamak istemiş: "kendisi daireler çizmeye başlamış ve incilerin bu dairelerin içinde kendiliklerinden ortaya çıkması gerektiğini düşünmüş". Böyle bir olayda kesinlikle "yanlış bir mantık" görülebilir:[25] İncinin ortaya çıkması bir çemberin çizilmesinden sonra gerçekleşir, dolayısıyla, çizim bu ortaya çıkma olayının nedenidir. Ama, çok büyük olasılıkla, özel bir durumda, buna, çocuğun, yetişkinin gücüne olan gizli inancı eklenir.

3. ÇOCUKTA İLİŞKİNİN VE BÜYÜNÜN KÖKENLERİ. – Daha sonra ele alacağımız animizm ve yapaycılık gibi, ilişki ve büyü de çocukta çifte kökenlidir. Bir yandan, gerçekçilik, yani düşünce ve nesnelerin ya da ben ve dış dünyanın karışması olan bireysel düzlemde yer alan bir olguyla, öte yandan da çocukta çevresindeki insanlarla ilişkilerinin yarattığı tavırların fiziki dünyaya yansıtılması olan toplumsal düzlemde yer alan bir olguyla açıklanırlar.

Önce gerçekçiliğin rolünü irdeleyelim ve bu amaçla son olarak geliştirdiğimiz psikolojik büyü kuramlarından ikisini ele alalım.

İlkin, herkesin bildiği gibi, Frazer, büyüyü sadece düşünce çağrışımlarımızı yönlendiren benzerlik ve yakınlık kurallarının dış nedenselliğe uygulanması gibi görür. Ancak, doğal olarak, bu anlayış özellikle büyünün

21) *Imago*, cilt VII, s. 265
22) SPIELREIN, *Arch. de Psychol.*, XVIII, s. 307.
23) BOVET, *Rev. de théol. et de philos.* (Lozan), 1919, s. 172-173.
24) *Arch. de Psychol.* cilt XVII, s. 137.
25) Bkz. I. MEYERSON, *Année psychol.*, XXIII, s. 214-222.

aldığı biçimi açıklar: Bu büyü eyleminin eşlik ettiği etkinliğe inancı da bu inancın gerekli kıldığı ilişkilerin akıldışılığını da dikkate almaz.

Etkinliğe inancı açıklamak amacıyla Freud şu teoriyi önermiştir. İnanç bir arzunun ürünüdür. Her büyünün temelinde özel bir duygusallık vardır. Takıntılı insanlarda rastlanan özellik budur: Takıntılı kimse herhangi bir olayın olması ya da olmaması için bir şeyi düşünmenin yeterli olduğunu sanır. Bir hastasının Freud'a söylediği gibi, böyle bir tavırda "düşüncenin mutlak gücü"ne duyulan inanç söz konusudur. Ama bu inanca götüren duygusal durum ne olabilir? Freud hastalıkları analiz ederken büyüyü "narsisizm"in bir sonucu gibi düşünme noktasına ulaşmıştır. Narsisizm bir duygusal gelişme düzeyidir ve bu düzeyde çocuk sadece kendi kişiliği, kendi arzuları ve düşünceleriyle ilgilenir. Bu, ötekilerin kişiliği üstünde her türlü ilgi ya da arzunun belirlendiği düzeyden önceki düzeydir. Oysa, diyor Freud, narsisist bir anlamda kendisine tutkun olduğundan, kendi arzu ve dileklerinin özel bir değeri olduğunu sanır, dolayısıyla her düşüncesinin kaçınılmaz biçimde etkin olduğuna inanır.

Freud'un bu teorisi kesinlikle ilginçtir ve bu teorinin büyü ve narsisizm arasında kurduğu ilişkinin sağlam olduğunu düşünüyoruz. Ne var ki, Freud'un bu ilişkiyi anlama ve anlatma biçimi çok açık seçik değil.

Gerçekten de, narsisist bebeğe, bebek sanki kendi 'ben'ini başkasının kişiliğinden kesin biçimde ayırabilirmiş gibi kendisine tutkun bir yetişkinin özellikleri mal edilir. Öte yandan, gerekli gerçekleştirimine inanmak amacıyla bir arzuya özel bir değer atfetmenin yeterli olduğu söyleniyor gibidir. Burada ikili bir güçlük var.

Aslında, arzularımızın otomatik olarak gerçekleşmesine inanmamızı engelleyen nedir? Bunların öznel olduğuna inanıyoruz. Bunları başkalarının arzularından ve herkesin bizi tanımak zorunda bıraktığı gerçekliklerden ayırıyoruz. Narsisist bebek, kendi düşüncesinin mutlak gücüne inanmakla birlikte, kesinlikle kendi düşüncesini başkasının düşüncesinden, kendi 'ben'ini de dış dünyadan ayırmaz. Dolayısıyla, kendi 'ben'inin bilinci yoktur onda. Kendisine tutkun olmasının nedeni kendi 'ben'ini tanıması değildir, bunun nedeni rüyasına ve arzularına yabancı olan her şeyden habersiz olmasıdır.

Narsisizm, yani mutlak bencillik kesinlikle akıldışı inancı doğurur ama sadece 'ben'in bilincinin eksikliğinin gerektirdiği inançtır bu. Bebeğin "tekbencilik"inden söz edilmiştir. Oysa, gerçek tekbenci yalnız olduğunu hissetmez ve kendi 'ben'ini bizim kendimizi ancak ötekileri

terk ettikten sonra yalnız hissetmemizi düşünmemiz dolayısıyla tanımaz ve hiçbir zaman olası bir çoğulluk düşüncesine sahip olmamış biri kesinlikle bireyselliğinden habersizdir. Dolayısıyla, tekbenci, büyük olasılıkla, algıladığı imgelerle özdeş olduğunu hisseder: Kesinlikle kendi bilincine sahip değildir, *dünyadır o*. Dolayısıyla, narsisizmden söz edilebilir ve bebeğin her şeyi kendi zevkine indirgediği ileri sürülebilir ama narsisizmin tam bir gerçeklikle at başı gittiğini hatırlamak şartıyla, öyle ki, bebek emir veren bir ben ve itaat eden bir ben-olmayan arasında hiçbir ayrım yapmamalıdır. Bebek, olsa olsa, nerden çıktığı belli olmayan bir arzuyu ve bu arzuyu gerçekleştiren olayları ayırt eder.

Bununla birlikte, dünyanın bene ve benin dünyaya içerildiğini kabul ettiğimiz takdirde, ilişki ve akıldışı nedensellik kavranamaz. Bir yandan, insanın kendi bedeninin hareketleri herhangi bir dış hareketle karıştırılmalıdır. Öte yandan, arzular, zevkler ve sıkıntılar 'ben'e değil, mutlak içine oturtulmalıdır: Biz yetişkinlerin herkesin ortak dünyası olarak kabul ettiği ama bebeğin mümkün olan tek dünya gibi gördüğü bir dünyaya. Dolayısıyla, bebek bedenine emir verdiğinde dünyaya emir verdiğine inanmış olmalıdır. Böylece, bebeklerin ayak hareketlerinden zevk aldıklarını gördüğümüzde, bu bebeklerin yıldızların hareketini uzaktan yöneten bir tanrı gibi keyif duydukları izlenimini ediniriz. Buna karşılık, bebek, sözgelimi beşiğinin kurdelalarının sallanması gibi, dış dünyadaki hareketlerden zevk aldığında bu hareketler ve bu hareketlerden duyduğu zevk arasında dolaysız bir ilişki hissetmiş olmalıdır. Kısaca söylemek gerekirse, 'ben'i dış dünyadan ayıramayan ya da iyi ayıramayan bir zihin için her şey her şeyin parçasıdır ve her şey her şeyi etkileyebilir. Ya da ilişki kendinin kendi üstüne eyleminin bilinci ve kendinin nesneler üstündeki eyleminin bilinci arasında ayrım yapmama durumundan doğar.

Burada, ilişki ve büyüyü açıklayan ikinci etken devreye girer. Toplumsal çevrenin ya da ailenin rolüdür bu. Gerçekten de, bebeğin yaşamı, başlangıç döneminde annenin yaşamından ayrı değildir. Bebeğin en temel arzuları ve ihtiyaçları, kaçınılmaz biçimde, annenin ya da dolaysız çevrenin bunlara yanıt vermesiyle sonuçlanır. Bebeğin her ağlamasının uzantısı ana-babanın bir eylemidir ve hatta hiç dile getirilmeyen arzular bile her zaman önceden kestirilir. Kısacası, küçük çocuk kendi hareketlerini dış hareketlerden kesin biçimde ayıramasa da, bu bağlamda, ana-babanın yaşamı ve kişisel etkinlik arasında tam bir süreklilik vardır mutlaka.

Buradan iki sonuç çıkıyor. Her şeyden önce ilişki düşünceleri kesinlikle çevrenin bu sürekli cevabıyla güçlenir. Öte yandan, insanlar ço-

cuğa yavaş yavaş emir alışkanlığı verirler. Ana-baba kendi bedenlerinin kısımları gibi, kendilerinin ya da bedenlerinin hareket ettirebilecekleri bütün eşyalar (besin, oyuncak vb.) gibi arzulara itaat eden nesneler dünyasını oluştururlar ve bu dünya çok ilginç olduğundan bütün evren bu esas tipe göre kavranır. Dolayısıyla, nesneler üstünde akıldışı emir alışkanlıkları doğar.

Ama şimdi tanımlanması –doğal olarak– bütünüyle şematik olarak düşünülmesi gereken bu ilk düzeyi bir yana bırakalım. 'Ben'in dış dünyadan yavaş yavaş ayrılmaya başladığı daha sonraki düzeyler, oluşumu üstüne varsayımlar yürüttüğümüz süreçlerin doğası üstüne gerçekten çok yeterli veriler sunarlar bize.

Daha önceki bölümlerde, çocuğun düşüncesinin ve deneyimlerinin farklı içeriklerinin aynı zamanda iç ya da psişik dünyada yer almadığını gördük. Sözgelimi, sözcükler ve rüyalar düşünceye ve 'ben'e ancak çok geç bir dönemde mal edilmişlerdir. Dolayısıyla, bazı içerikler nesnelere yansıtıldıkça ve bazıları da iç özellikli olarak tasarlandıklarında, çocuğun, kaçınılmaz biçimde, nesneler ve kendisi arasında bir yığın ilişki kurması gerekir. Gerçekten de, gerçekçilik dünya ve ben arasında bir ilişki düşüncesini gerekli kılar: Madem ki gerçekçilik nesnelere ait olan ve bunun sonucunda nesnelerden, özel etkinlikten çıkan şeyleri düşünmekle ilişkilidir, buna karşılık ve doğal olarak, özel etkinlik de doğrudan doğruya nesneler içinde yer alan ve onlar üstünde mutlak etkisi olan bir unsur gibi düşünülmelidir. Bu gerçekçilik ve akıldışı ilişki bağlantısı üç farklı biçimde ortaya çıkar.

Birincisi, yani yorumlanması en basit olanı, düşüncenin ve enstrümanlarının nesnelerin kendisine katılımıdır; bu katılım düşünce ve nesne ilişkisi aracılığıyla büyü içinde ortaya çıkar (§2'de ayırt ettiğimiz dört gruptan ikincisi). Gerçekten, çocuk düşünce edimi içinde içsel ve öznel olanı fark edemediğinden, düşünceyi ya da adları vb. nesnelerle karıştırdığında, nesneler üstünde etkili olmak amacıyla adlardan ya da düşünceden yararlanması doğaldır. Bu açıdan bakıldığında, daha önceki paragrafta anılan ikinci gruptaki bütün olgular çok kolay açıklanır. Bir olayın sonuçlarını ortadan kaldırmak, bir öğretmene karşı kendini savunmak vb. amacıyla adları deforme etmek, adların nesnelere ya da kişilerin kendilerine bağlı oldukları düşünüldüğünde doğaldır. Tembellik bulaşmasın diye ellerini ovuşturmak, birinci bölümde incelediğimiz çocuklar gibi, psişik ve fizik olan karıştırıldığında doğaldır. Rüya görmemek için arzu edilen şeyin tersini düşünmek ya da korkutucu şeyler

düşünmek, yorumlanması daha hassas olan bir tavırdır kesinlikle, çünkü bu durum kadere ya da rüyalara amaçlar yüklemeyi gerekli kılar. Burada, gerçekçiliğe animizm eşlik eder. Bununla birlikte, bu olguların temelinde daha önceki olguları karakterize eden gerçekçiliğe benzer belli bir gerçekçilik vardır: Bu, özel düşüncenin doğrudan doğruya gerçekçiliğe dalması ve olup bitenler üstünde etkili olmasıdır.

Gerçekçilik ve büyü ilişkisinin ikinci ortaya çıkış biçimi işaret ve gerçekçiliğin katılımıdır: Büyüde hareketle (§2'de belirtilen grupların birincisi) ortaya çıkan katılım. Gerçekten de, hareketler, sözcükler, adlar ya da görüntüler gibi, semboller ya da işaretlerdir; çocuk için her işaret gösterilen içinde yer aldığından ya da her sembol nesnelerin kendilerine katıldığından, bu hareketler sözcükler ya da adlar kadar etkilidir. Böylece, bu hareket gerçekçiliği işaretler gerçekçiliğinin özel durumundan başka bir şey değildir. Hareket aracılığıyla büyü ve genel olarak çocuk gerçekçiliği arasındaki bu ilişkileri çözümlemeye çalışalım.

İki durum ortaya çıkabilir: Akıldışı hareketin mantıklı bir eylemin kendi içindeki sembolik yinelenmesinin görüldüğü durum ve akıldışı eylem dolayısıyla sembolik olduğu durum. Her iki durumda da, büyü, işaret ve nedenin karıştırılmasından, bir işaret gerçekçiliğinden doğar.

Birinci durumla ilgili örnekler en ender görülen örneklerdir. Bununla birlikte, bu büyü örnekleri §2'de aktarılan korkuyla ilgili örnekleri hatırlatabilir. Bu büyü durumlarının oluşma süreci şöyledir büyük olasılıkla. Çocuk büyüyle kesinlikle ilgisi olmayan ama o bağlama oturtulduklarında sadece hırsızlara ya da kötü adamlara karşı sıradan korunma eylemleri olan etkinliklerle başlar işe: Görünmemek için perdeleri kapatmak, içinde ya da altında saklanan biri olup olmadığını anlamak amacıyla yatağın katlanmış olup olmadığına bakmak, güç toplamak ya da kendini küçük göstermek amacıyla kollarını sıkmak. Ancak bu hareketler yinelenince ilk bağlamlarıyla tüm rasyonel ilişkilerini yitirirler ve sadece ritüel olurlar. Çocuk artık birinin odada saklanıp saklanmadığını kontrol etmek amacıyla yatağın katlı olup olmadığına bakmaz, bu alışkanlıklar sadece sıradan hareketler olmuştur ve durumun bütünlüğünün bir parçasıdır; bunların harfiyen yerine getirilmemesi temkinsizlik olur. Ve biz endişeli olduğumuzda tüm alışkanlıklarımızı törensel bir biçimde uygularız, çünkü bunlardan birinin ihmal edilmesinin nasıl bir sonuç doğuracağı bilinmez ve korku mantıklı bir şekilde düşünmemize olanak vermediğinden daha tutucu oluruz (hareketlerin otomatizmi düşüncenin yerini alır). Rasyonel bir zihniyet için, yani

özel bir durumda, çok özel alışkanlıklarının ve olaylara ve dış dünyaya bağlı nedensel durumların az ya da çok açık biçimde farkında olan bir özne için bu bağlamda sadece bizi rahatlatmaya yönelik bir tutuculuk söz konusudur, gene bu bağlamda her eylem bizim her zamanki gibi normal davranışlar içinde olduğumuzun kanıtıdır. Ama gerçekçi, yani içi ve dışı karıştıran bir zihniyet için aynı hareketler sembolik olur ve dolayısıyla hem fiziki neden hem de işaret olarak kabul edilir: Bir yatağın iyi katlanmış olması olgusu artık sadece bir işaret gibi görülmez, bir güvenlik nedeni olmuştur. Ya da, daha doğrusu, hareket ritüel olarak sembolik olmuştur ve olayların kendilerine bağlı olduğu düşünüldüğünde de neden olur. Bu süreç §2'de aktarılan durumda, bir perdenin kapatılmasındaki çabukluğun akıldışı bir korunma aracı olduğu durumda açık seçiktir; söz konusu araç semboliktir çünkü ilk ama etkin bağlamından çıkmıştır ve sembol temsil ettiği şeyin içindedir.

İkinci durumla, yani akıldışı eylemin sembolik olduğu durumla ilgili örnekler, eylemin ilk bağlama parça bütün ilişkisiyle değil de basit çağrışım aracılığıyla bağlı olması dışında, benzer bir biçimde açıklanır. En basit ritmik hareketleri (§2'de aktarılan) ele alalım. Bunların hareket noktası bir oyun ya da estetik bir zevktir: Ara çizgilere basmadan kaldırım taşlarında yürümek, bir bariyerin bütün çemberlerine, hiçbirini atlamadan dokunmak. Yerinden oynamış her çakıltaşını düzen gereksinimiyle yerine koymak. Şimdi, bu alışkanlıklar içinde olan çocuğun günün birinde şu arzu ya da bu korku içinde olabileceğini farz edelim. Çocuk, o sırada, alışkanlıklarını, sözünü ettiğimiz koruma, saklama ihtiyacı içinde ele alacaktır,[26] öyle ki, hareket ve duygusal durum bir bütün oluşturur ve hareket bu bütünlüğe bir tür koşullu refleksle ya da senkretizmle bağlıdır. Hem senkretik hem gerçekçi olan bir zihniyet için bu tür bir bağ büyüye götürür çünkü hareket sembolik olur ve her başarı sembolü başarı nedeni olur. Bir kaldırımda ara çizgilere basmadan yürümeyi başarmak arzu edilen şeyin gerçekleşeceğinin işareti olur, bu sembolik işaret daha sonra her işaretin nesnelerin kendilerine bağlı olmalarıyla etkinlik üstlenir.

Kısacası, hareketler ve nesneler ilişkisi dolayısıyla, büyü, düşünceler ve nesneler ilişkisi durumlarıyla aynı şekilde açıklanır. Bunlar gerçekçi tavırlardan, yani zihinsel bağlantıların nesnelere yansımasından kaynak-

26) Saklama ihtiyacı rolü için bkz. I. MEYERSON, *Année psychol.*, XXIII, s. 214-222. Bu konuyla ilgili olarak söyleyebileceğimiz doğru şeyler I. Meyerson'a aittir büyük ölçüde. Gerisi bizim düşüncelerimizdir. Bkz. Ek, s. 415 ve devamı.

lanır: Her işaret nesnelerin kendilerine bağlıymış gibi, dolayısıyla neden olacakmış gibi kabul edilmiştir.

Ama gerçekçiliğin uzantısının büyü olduğu üçüncü bir tarz vardır, tözlerin kendilerinin ilişkilerine olan inanç (§2'de saptanan grupların üçüncüsü). Burada işler daha karışıktır: özne bir beden üstünde başka bir beden aracılığıyla etkili olur ve iki bedeni birbirleriyle ilişkili olarak kavrar. Frazer'la birlikte biz de şunu söyleyebiliriz: Burada benzerlik ya da nesnel kabul edilen yakınlık aracılığıyla basit bir çağrışım söz konusudur. Ama çözüm çok basittir çünkü gösterilmesi gereken sadece düşünce çağrışımlarının nasıl nedensel ilişkiler durumuna gelebilecek kadar nesnelleştirilebilecekleridir. Söylenmesi gereken, gerçekçiliğin mantıksal ilişkilerin ve nedensel ilişkilerin birbirlerinden ayrılmamasını gerekli kıldığıdır. Yetişkinler için nedensel bağlantılardan oluşmuş bir dış gerçekçilik ve analoji, daha sonra da kurallar yoluyla gerçeği temsil etme bağlamında kendi kendini kanıtlamaya çalışan bir iç özne vardır. Gerçekçi bir düşünceye her şey aynı düzeyde gerçek görünür ve her şey aynı dış düzlem içinde yer alır. Dolayısıyla, başka bir bölümde incelediğimiz (*L.P.*, böl. IV ve V) ve çocuğa benmerkezci tavrıyla esinlenen tüm öznel ilişkileri nesnelerin içine oturtmaktan ibaret olan bir ön-nedensellik ve senkretizm çıkar ortaya. Tözsel ilişkiler yoluyla, büyü, bu sürecin sonudur sadece. Her bedeni birtakım kurallar ya da zihnin oluşturduğu kavramlar altında tasarlamak yerine, maddi olarak birbirlerine bağlı şekilde tasarlamaktan ibarettir bu.

Bir örnek verelim: Gölge yaparak gece oluşturduğuna inanan çocuk örneği. Bu inancın koyutlanması gölgenin geceden geldiği, gecenin bir parçası olduğu inancıyla ilişkilidir. Gerçekçi olmayan düşünceler için bu öneri şu anlama gelebilir: Gölge, elin oluşturduğu ekran aracılığıyla üretilir, tıpkı gecenin dünyanın oluşturduğu bir ekrandan kaynaklanması gibi... Dolayısıyla, gölge ve gece, aynı kurala tabi olduklarından birbirlerine benzerler. Benzerlik aynı genel kural bağlamında düşünmekten kaynaklanır. Oysa, göstermeye çalıştığımız gibi (*J.R.*, böl. IV), gerçekçi bir düşünce, yani kendi düşüncesine göre öznellikten habersiz olan bir düşünce, ne mantıksal ilişkilerle ne de gerekli genellemelerle ve çıkarsamalarla düşünür, senkretik şemalarla ve bireysel durumlarla doğrudan doğruya özdeşleşme yoluyla düşünür. Dolayısıyla, gerçekçi bir düşünce için, gölge ve geceyi özdeşleştirmek, bunların aralarında bir yasaya dayanan bir benzerlik kurmak değildir, bireysel durumların doğrudan özdeşliğini, bir başka deyişle maddi bir ilişkiyi kabul etmektir; do-

layısıyla, bu, gölgenin geceden geldiğini söylemektir. Bireysel durumların iç içe geçmesi ya da kaynaşması, gerçekten, biçimsel değil gerçekçi bir akıl yürütmedir. Doğrudan doğruya gözlemlenebilir nedensel düzlemlere bağlı olduğunda rasyonel görünür çünkü aynı öncüllerden hareket eden biçimsel bir çıkarsama gibi aynı sonuçlara ulaşır. Ama zaman ve mekân açısından ayrı bireysel durumlara bağlı olduğunda senkretizme ve uç durumlarda da ilişkiye götürür.

İç içe geçme yoluyla tözsel ilişkinin bu açıklamasını çok iyi görüyoruz; mantıksal gerçekçilik hipotezler içerir ama çocukta fiziki nedensellikle ilgili bu soruyu daha basit bir biçimde ele alacağız.

Sonuç olarak, gerçekçilik, yani temelde 'ben'in (ya da düşüncenin) ve dış dünyanın ayrı olmaması, kaçınılmaz biçimde, ilişkilere ve büyüye uzanır ve üç biçimde oluşur bu: Düşünce ve nesnelerin karışmasıyla, katılan ve etkin bir unsur kabul edilen işaret gerçekçiliği yoluyla ve nihayet, daha genel olarak, bireysel tözlerin senkretik kaynaşması yoluyla.

Ama gerçekçilik tüm çocuk büyüsünü açıklamaya yetmez. Çocuk tarafından tasarlanan çok sayıda ilişki animizmi gerekli kılar ve, ileride göreceğimiz gibi, eğer animizm benmerkezci bir gerçekçiliğin sonucuysa, çocuğun çok küçük yaşta ana-babası ve kendisi arasında var olduğunu hissettiği ilişkilerin ürünüdür. Gerçekten de, bir yandan, psişik özelliği fiziksel özellikten ayırt edemediğinden, çocuğa her türlü fiziki olgu amaç yüklü görünür; öte yandan, çocuk tüm doğanın insanlara ve anababasına itaat ettiğini düşünür. Çocuğun akıldışı biçimde etkilemek istediği (başka biçimde etkileyemeyince) bedenlerin ve olayların çoğu, kendisine yararlı ya da düşman duygu ve isteklerle doluymuş gibi görünecektir. Dolayısıyla, iki tür olgu çıkar ortaya. Bir yanda, biraz önce tanımladığımız birçok rite yönelik iyi niyeti yakalamaya ya da kötü niyeti sonuçsuz çıkarmaya yönelik yöntemler eşlik edecektir. Böylece, sınıfta öğretmenin kendisine soru sormaması için ayakkabılarını iki kez giyen çocuk, örtük bir biçimde, kaderin ahlaksal olduğunu düşünecek ve ayakkabıların iki kez giyilerek kanıtlandığı sıkıcı çabayı önemseyecektir. Aynı şekilde, dilediğinin tersini düşünen çocuk, düşüncesinde arzuların oyununu bozmak için vb. okumaya bağlı bir kaderi gerekli kılar. Öte yandan, bütünüyle animist bir ilişkiler grubu da vardır: Bu, dördüncü grup (§2'de anlatılan) ya da amaç ilişkileri yoluyla akıldışı eylemler grubudur. Ama bu dördüncü grup olgularında bile, doğal olarak, bir gerçekçilik unsuru vardır ve bu olmadan büyü olmaz.

Gerçekten, dördüncü grup olgular şu iki etkenin birleşmesi sayesinde kolayca açıklanır. Öncelikle, her zaman olduğu gibi, ben ve dış dünya, özel durumlarda özel bir düşünce ve dış hareketler arasında bir ayrışmazlık durumu ya da karışma söz konusudur: Böylece, çocuk, kendisi yürüdüğünde yıldızların ve bulutların da yürüdüğünü sanır. Bunun arkasından animist açıklama gelir: Çocuk, kendisini izlediklerine göre yıldızların canlı olduklarını düşünür. Sonuçta, emir yoluyla büyü söz konusudur: Uzaktan da olsa itaat etmeleri için nesnelere emir vermek yeterlidir.

Akıldışı eylemler ya da sözcüklerin sembolik olma eğilimi, doğal olarak, bu dördüncü grup olgular içinde çok zayıftır, çünkü bu tipin büyüsü canlı bir varlığa emredildiğindeki kadar gerçek olan bir emir türüyle açıklanır. Ama, daha önce gördüğümüz gibi, bu amaç ilişkileri düşünce ya da hareket aracılığıyla büyüye uzanırlar ve bu büyü her zaman sembolik olma eğilimi içindedir.

Sonuç olarak, akıldışı eylemlerin gelişmesi, dayandıkları ilişkilerin kökeni ne olursa olsun, büyük olasılıkla, Delacroix'nın dille ilgili olarak derinlemesine analiz ettiği kurala tabidirler. İşaretler önce nesnelerin içinde yer alırlar ya da basit şartlı refleksler gibi nesnelerin karşısında tetiklenirler. Öte yandan, sonunda nesnelerden ayrılırlar ve zekâ yoluyla özgür kalırlar ve zekâ bunları hareketli ve belirsiz biçimde esnek aletler haline getirir. Ama kalkış noktasıyla varış noktası arasında işaretlerin nesnelere katıldıkları ve kısmen ayrı olmakla birlikte onların parçaları oldukları bir dönem vardır.[27]

Ancak, her büyü sembolizme bağlıysa eğer, Delacroix'nın çok doğru bir biçimde teşhis ettiği gibi, her düşünce de semboliktir. Büyü düzeyinin daha sonraki düzeylere karşı belirgin özelliği, sembollerin nesnelerin parçaları olarak tasarlanmış olmalarıdır. Dolayısıyla, büyü, düşüncenin ön-sembolik düzeyidir. Bu açıdan bakıldığında, çocukta büyü düşünce gerçekçiliğiyle, son bölümlerimizde incelediğimiz adlar ve rüyalarla aynı düzeyde bir olgudur. Bize göre, kavramlar, sözcükler, rüyada görülen imgeler, farklı düzeylerde nesnelerin sembolleridir. Çocuğa göre, bunlar nesnelerden kaynaklanır. Bu bağlamda, akıl, bizim öznel ve nesnel olanı ayırt edebilmemizdir. Oysa, çocuk kendi 'ben'inin etkinliğinden kaynaklanan şeyleri nesnelere bağlar. Aynı şekilde, gözlemci için,

27) H. DELACROIX, *Le langage et la pensée*. Özellikle bkz. "son not". Delacroix büyü ve gerçekçilik arasındaki yakınlığı çok açık seçik biçimde göstermiştir (*La religion et la foi*, s. 38).

akıldışı hareketler sembollerdir ama özne için bir etkinliktir, çünkü sembolik değildir ve nesnelerin parçalarıdır.

4. DOĞRULAMA: YETİŞKİNDE SPONTAN AKILDIŞI TAVIRLAR. – Bu bölümü bitirmeden önce, normal ve uygar bir yetişkinde, irdelediğimiz çocuktaki akıldışı tavırlardan bazı izler bulunup bulunmadığını ve bunların 'ben'in ve dış dünyanın karışmalarından (kimi zaman taklit ya da heyecan durumlarında bir an için ortaya çıkabilirler) gelip gelmediklerini görmeye çalışalım. Biz, doğal olarak, sadece bütünüyle entelektüellerde görülebilecek bireysel büyüden söz edeceğiz ve her türlü "boş inancı", yani dönüşmeye elverişli her türlü inanç ya da alışkanlığı bir kenara bırakacağız.

Üç durum söz konusudur bu bağlamda: Bunların içinde, ben ve dış dünya arasındaki sınır yetişkinde bazen aniden ortaya çıkar; ayrıca, çok sayıda ilişki düşüncesinin çok kolay biçimde görülebileceği tam ve bölük pörçük düşler de söz konusudur. Bu, irade dışı bir taklittir, endişedir ve saplantı arzusu durumudur. Bu üç durumda kişisizleşmenin gerçekçiliğe ve gerçekçiliğin de az ya da çok belirgin akıldışı tavırlara uzandığını kanıtlamaya çalışacağız.

Öncelikli olarak, irade dışı taklit, algılanan hareketlerin doğrudan doğruya zihinsel bir düşüncenin tetiklediği hareketlere dönüşmesiyle ilişkilidir, öyle ki, taklit eden özne başkasına ya da maddi dünyaya ait olan şeyi kendisine ait sanır. Janet'nin dediği gibi, ben ve dış dünya arasında bir karışıklık söz konusudur. Oysa, kolaylıkla, taklide dayalı bir sempatinin bireyin kendi bedenini etkilerken dış dünyayı da etkilemeye çalıştığı tamamlayıcı bir tavra eşlik ettiği birçok durum görülebilir. Gerçekten de, bu tavır çocuk büyüsüyle bağlantılıdır. En basitlerinden başlayarak bazı örnekler verelim bu konuyla ilgili olarak:

Sözgelimi, karşımızda burnu tıkalı biri vardır. Karşımızdakinin burnunu açmak için sümkürme ihtiyacı duyarız.

Karşımızdakinin sesi zor çıkmaktadır. Boğazımızı temizleme ihtiyacı duyarız ve bu çabamız gene karşımızdakinin sesinin daha iyi çıkmasına yönelik bir çabadır. Birinin sesi kısıktır. Daha yüksek sesle konuşuruz, onu gayrete getirmeye yönelik değildir bu çaba, ona ses verme çabasıdır.

Bunlar çok açık seçik durumlar değildir çünkü örtük tavır anında rasyonelleştirilir: Sadece başkasına örnek olmak istenmektedir sanki.

Gerçekten de, bu şekilde davranarak düşünülmediğini anlamak için bireyin kendisini gözlemesi yeterlidir: Burada, sadece başkasını görmekten ya da dinlemekten duyduğumuz sıkıntıdan kurtulmak söz konusudur.

Sözgelimi, karı-koca birlikte sokağa çıkacaklardır. Kadının sigarasını bitirmesi gerekmektedir. Erkek ise pipo içmektedir. Ve erkek birdenbire karısının sigarasını daha çabuk bitirmesi için piposundan daha sık nefes çekmeye başladığını fark eder! Bu hayal kısa sürer, durumun farkına varıp bilinçleninceye kadar.

Çoğu zaman eşyaları etkilemeye de çalışırız. Sözgelimi, bilardo oyununda topun deliğe gireceğinden emin olmadığımızda, bir kas gerilimi hissederek, eğiliriz ve topu kendimiz elimizle deliğe sokmak isteriz. Yaptığımız hareketle ilgili olarak açık seçik hiçbir düşünceye sahip değilizdir; kesin olan şey, yaptığımız hareketle top deliğe girinceye kadar onunla özdeşleşmiş olduğumuzdur. Taklit böylece ilişki tavrına uzanır.

Sözgelimi, sokakta karşılaşacak olan iki bisikletli görürüz ve bisikletlerin çarpışmalarını engellemek için kendimiz geriye doğru bir hareket yaparız.

Dolayısıyla, taklitle gelen karışıklıklar akıldışı tavırlara kadar uzanır ve bunlar düşünme alışkanlıklarımızla hemen engellenir ancak 'ben'lerinin pek fazla bilincinde olmayan bireylerde kendiliklerinden gelişir. Şunu kesinlikle belirtmemiz gerekir ki, bu olgular tam bir akıldışılıktan uzaktırlar. Ama, gene de, 'ben'in karışması dolayısıyla gerçekçilik ve dış dünya, akıldışı ve ilişki arasında açık seçik bir geçiş durumu oluştururlar ve bizim aradığımız da budur.[28]

Kaygı ve endişe durumlarında, yetişkin birinde, kimi zaman, biraz önce çocukta gösterdiğimiz süreçle karşılaşırız: Olayların dengesinin bozulmaması için en anlamsız alışkanlıkları inceleme arzusu. Sözgelimi, insanın bir konferans vermeden önce –alışkanlığı üzere– bir gezinti yapması vb. Oysa, özellikle sıkıntı verici durumlarda, kendi kendini inandırmaya yönelik eylem ve gerçeği dengede tutmaya yönelik eylem arasında, çocuğun işleri karıştırmasına tanık olunur. Yani akıldışı tavrın ortaya çıkışına... İşte, daha önceki olayları kendisiyle ilişkilendiren bir bireyde gözlemlenen açık seçik bir olgu:

Söz konusu kişi bir konferans verecektir ve kendisini sıkıntılarından ve korkularından tamamen kurtaramadığı için belli bir güzergâhta

28) Bkz. DELACROIX, *La religion et la foi*, s. 41.

dolaşmaktadır. Durma alışkanlığında olduğu bir noktanın çok yakınına geldiğinde, belirlemiş olduğu yere varmadan önce geri dönmek üzereyken, *konferansın başarılı olması için* yolun sonuna kadar (50 metre daha uzağa) gitme ihtiyacı hissetmiştir... Bu gezintide ortaya çıkabilecek bir aksilik şansını çevirecektir sanki!...

Başka bazı korku durumlarında, arzu durumlarındaki gibi, animist tavırlarla karışık ilişki duyguları vardır. Bunları irdelemeye çalışalım. Genel olarak, bize karşı oluşabilecek düşmanca bir tavra karşı kendimizi güçlü hissedebilmemiz için etkileme gücümüz olmayan bir şeyi (güzel hava ya da şans veya rastlantıyla ilişkili şeyler) çok istemek yeterlidir. Dolayısıyla, arzu nesnelerde tözleşir ve yansıma yoluyla kader ya da olguları harekete geçirir. Tüm akıldışı tavırları ortaya çıkarabilmek için bu gerçekçi eğilim yeterlidir:

Birisi gece vakti bisikletle dolaşmaktadır. Kilometrelerce yol gitmiştir ama ulaşmak istediği yere varamamıştır henüz. Rüzgâr ve patlaması muhtemel bir fırtına sinirlerini bozmaktadır. Karşıdan gelen otomobillerin farları gözlerini kamaştırmaktadır. Üstüne üstlük bir de lastiklerinin patlayabileceğini düşünür. Çok açık seçik biçimde, patlak bir lastik düşüncesinin söz konusu ihtimali somutlaştıracağı izlenimiyle, *lastiğin patlaması için* bu düşünceyi kafasından atmaya çalışır!

Burada, düşünce gerçekçiliği (Freud'da "düşüncenin mutlak gücü") ve animist özellikli ayartıcılık arasında bir ara durum vardır. İşte, bu özelliğin egemen olduğu örnekler.

Aynı şahıs özel bir mantar türü arayışı içindeyken başka mantarlar bulmuştu ve bunları çantasına yerleştiriyordu. Birdenbire, bu mantarların hepsini çantasına atmadan birkaç tane daha bulmak istedi. Ama, aynı anda, bulabildiği kadar mantarı hemen çantasına atması gerektiğini düşündü. Başka mantarlar bulabilme olasılığını ortadan kaldırmış olmak istemiyordu çünkü avının çok başarılı olduğu görünümünü verdiği takdirde kesinlikle başka mantarlar bulamayacağına inanıyordu!... Başka bir gün, yürürken, birkaç mantar bulur bulmaz ceketini çantasına koymayı düşündü (çantasını iki kez açarak vakit kaybetmemek amacıyla). Ama, bir süre sonra, mantar bulamayınca ve sırtındaki ceket yüzünden terleyip rahatsız olunca, ceketini çıkarırken, hiç mantar bulamayacağı korkusuyla ceketini çantaya koymamanın daha doğru olacağını düşündü.

Tabii ki, özne hiçbir zaman boş inançlı biri olmamıştır ve din eğitimi (Protestan) görürken de hiçbir akıldışı rit tohumlanmamıştır içinde. Buradaki gözlemler herkesin kendisinde gözlemleyebileceği az ya da çok bilinçli eğilimler kategorisi içinde yer alır.

Psikoloji profesörü bir dost şu üç olguyu gözlemlemiş kendisinde. Yağmur dindikten sonra koşarken, yağmurun yeniden başlamaması için yağmurluğunu tekrar çantasına koymak istemiyor...

Göremeyeceğini umut ettiği insanları ziyarete giderken onları görmemek için kıyafet değiştiriyor. Çünkü oraya her zamanki kıyafetiyle gittiği takdirde o insanları yerinde bulacağından emindir! Köyünde verdiği bir partiden önce, yağmur yağmasın diye bahçede hazırlık yapmak istememiştir. Bahçeyi tırmıkla düzelttiği ve çimleri biçtiği takdirde bütün gün yağmur yağacağı inancındadır.

Söz konusu kişi bu durumu şöyle özetliyor: "*Arzuladığım şeyin olması için hazırlık yapmak istemiyorum, korktuğum başıma gelmesin diye.*"

Oyunculardaki mantıksızlıkları da biliyoruz.[29]

Bütün bu örneklerin ne kadar ben ve dış dünya arasındaki örneklerden geldiği yeterince görülmektedir; bazı durumlarda, animist bir eğilim ikincil faktör olarak etkili olur. Bu son olguların tümü kendi üstümüzde gerçekleştirebildiğimiz deneyimlerin dış dünyaya yayılmasından kaynaklanır. Bir düşünceye sahip olduğumuzda bu düşünce etkiler ve yönlendirir bizi, dolayısıyla bir bisiklet lastiğiyle ilgili bir düşünce de olsa onu kafamızdan atmaya çalışırız. Kendimizi kötü görmemek için her zaman yaptığımız bir gezintiyi yapmamak yeterlidir: Dolayısıyla, konferansınızı dinleyecek olanların sizi desteklemeleri, beğenmeleri için bir gezintinin sonuna kadar, bitmesine 50 m. kalıncaya kadar, mutlaka yapılması gerekir vb.

Kısacası, şu birkaç olgu çocukla ilgili düşüncelerimizi destekler ve güçlendirir: bütün gerçekçilikler akıldışılığa uzanır. Yetişkin insanda taklitte, korkuda ya da arzuda gerçekçilikten izler vardır. Oysa, bu gerçekçilik, çocuğunkinden çok daha kısıtlı olsa da, bazı ilişki tavırlarını ve hatta akıldışılıkları tetiklemeye yeterlidir.

5. SONUÇ: MANTIKSAL BENCİLLİK VE ONTOLOJİK BENCİLLİK. – Bu konu bağlamında, ilk üç bölümde, çocukta düşünce ve dış

29) H. DELACROIX, *La religion et la foi*, Paris, 1924, s. 43 ve devamı.

dünya ayrımının doğuştan gelmediğini, ancak ortaya çıkma ve oluşma sürecinin ağır olduğunu göstermeye çalıştık. Dolayısıyla, nedensellik irdelemesi için önemli bir sonuç çıkıyor ortaya: Çocuğun düşüncesi gerçekçidir ve bu bağlamda gelişme başlangıç dönemindeki bu gerçekçilikten kurtulmayla ilişkilidir. Gerçekten de, ilk düzeylerde, çocuk öznellik bilincine sahip olmadığından, gerçek olan her şey dışarıdan ve içeriden gelen unsurların karışması dolayısıyla tek bir düzleme yayılmıştır. Gerçeğin içinde 'ben'in parçaları vardır ve düşünce fiziki maddenin türleriyle kavranmıştır. Nedensellik açısından tüm evrenin 'ben' ve 'ben'e itaatle uyum içinde olduğu kabul edilir. İlişki ve akıldışılık vardır. 'Ben'in arzuları ve emirleri mutlak kabul edilir çünkü insan kendi düşüncesini olası tek düşünce gibi kabul eder. 'Ben' bilinci diye bir şey olmadığından tam bir bencillik söz konusudur.

Böylelikle, çocuk mantığı konusundaki incelemelerimizin bizi götürdüğü sonuca paralel bir sonuca ulaşırız. Akıl yürütme biçiminde de, çocuk, başkalarının düşüncelerinden az ya da çok habersiz biçimde, sadece kendisi için düşünür. Ama, mantık bağlamında da, çocuğun her şeyi kendi görüşüne indirgemesinin nedeni herkesin kendisi gibi düşündüğünü sanmasıdır. Çocuk görüşlerin farklı olabileceğini keşfetmemiştir henüz ve mümkün olabilecek tek görüş kendi görüşüymüş gibi ona takılıp kalmıştır. Ayrıca, inandırmak gibi bir sorunu da olmadığından konuşurken kanıt göstermek zorunda kalmaz. Dolayısıyla, oyun, uydurukçuluk, anlık inanç eğilimi, tümdengelimli akıl yürütme noksanlığı, dolayısıyla keyfi öznel ön ilişkilerle her şeyi birbirine bağlama olanağı veren senkretizm, kavramların göreliliğinin olmaması, ve nihayet senkretizm yoluyla özelden özele, sonuca giden ancak ilişkilerin karşılıklılığı düşüncesi olmadığından mantıksal gerekliliğe ve de genel kurallara ulaşamayan iç içe geçmiş akıl yürütme.

Dolayısıyla, iki benmerkezcilik, mantıksal ve de ontolojik benmerkezcilik söz konusudur. Çocuk kendi doğrusunu oluşturduğu gibi kendi gerçekliğini de oluşturur: Kanıtlama zorunluluğu gibi bir şey düşünmediği gibi nesnelere karşı direnme gibi bir düşüncesi de yoktur. Kanıt göstermeye gerek duymadan düşüncelerini söyler ve emir verme konusunda sınır tanımaz. Dolayısıyla, ontolojik düzlemde akıldışılık ve mantıksal düzlemde anlık inanç aynı olgunun yöndeş iki ürünüdür. Akıldışılığın ve doğrudan inancın kökeninde aynı benmerkezci inanç vardır: kendi düşüncemiz ve başkalarının düşüncesinin karışması ve 'ben'in dış dünyayla karışması.

Ontolojik benmerkezcilik çocuk dünyasının anlaşılması için çok önemlidir. Mantıksal benmerkezciliğin çocuk değerlendirmesinin ve akıl yürütmesinin anahtarını vermiş olması gibi ontolojik benmerkezcilik de çocuk gerçekçiliğinin ve nedenselliğinin anahtarını verecektir. Gerçekten de, ön-nedensellik ve amaçsallık doğrudan doğruya bu benmerkezcilikten gelir, çünkü nedensel ve fiziki ilişkileri psikolojik motivasyon ilişkileriyle karıştırmakla ilişkilidirler... Sanki evrenin merkezi insanmış gibi... Animizm ve yapaycılık bu ilk ilişkilerin doğrulamalarıdır. Çocuğun çok hızlı hareket etmesinin ve davranmasının damgasını taşıyan bütüncül dinamizm bu başlangıç dönemi inançlarının kalıntılarıyla oluşur.

İkinci Kısım
Çocuk Animizmi

Çocuk psişik dünyayı fiziki dünyadan ayıramıyorsa, hatta gelişme döneminin başlangıcında kendi 'ben'i ve dış dünya arasında kesin sınırlar ayırt edemiyorsa, bize göre hareketsiz olan birçok cismi canlı ve bilinçli gibi görmesini beklemek gerekir. Çocukta yaygın "animizm" sözcüğüyle değerlendireceğimiz bu olguyu irdelemeye çalışacağız.

Bu sözcüğün kullanılmasına gelebilecek itirazlardan habersiz değiliz ama bunlardan belli başlı ikisine cevap verebileceğimizi düşünüyoruz.

İşte birincisi. İngiliz antropolojistler ilkel insanların fiziki olguların nedenlerini açıklamak amacıyla "ruhsal", "zihinsel" vb. durumların yerine koydukları inançları açıklamak amacıyla animizm sözcüğünü kullanmışlardır. Dolayısıyla, ilkel insan, hayal etmeye çalıştığı yollardan ruh kavramına varmıştır ve animist inançların çıkış noktasında da bu kavram vardır. Bugün bu ilkel mantığın tanımının ne kadar yüzeysel ve bizim çağdaş zihniyetimizle ilişkili olduğu biliniyor. Lévy-Bruhl'ün derin eleştirisi ve Baldwin'in değerlendirmeleri ilkellerin izledikleri gerçek yolun iddia edilenin tam tersi olduğunu açık seçik biçimde göster-

miştir. İlkeller düşünce ve maddeyi birbirinden ayırmamışlardır. Bu ayrımı yapmadıklarından onlara her şey maddi özelliklere ve amaçlara sahipmiş gibi gelir. Akıldışılıkları çok bol olan ilkellerin aynı bizim gibi "düşünce"ye inandıkları hayalini yaratan rastlantısal ilişkiler bu moral ve fizik *continuum*un (homojen unsurların bütünü) varlığı sayesinde açıklanır. Lévy-Bruhl de kendisi için yanıltıcı yorumlara bağlı olan animizm sözcüğünü yasaklıyor.

Ama biz bu sözcüğün içine içermediği, fazladan bir şey koymayacağız: Bu sözcük bizim için cisimleri canlı ve amaçsal düşünme eğilimi anlamına gelecektir. Bu eğilim bir olgudur ve adı da hakkında yapılabilecek bir yoruma hiçbir önyargı getirmez. Çocukta animizmin "zihin" kavramının varlığından ya da, tersine, bu kavramın yokluğundan gelmesi, seçmiş olduğumuz sözcük dağarcığı ne olursa olsun, incelenmesi gereken bir konudur.

Yapılabilecek ikinci eleştiri kesinlikle çok daha önemlidir. Animizm sözcüğü ilkel halklara özgü bir inancı belirtir. Burada çocuktan söz etmek amacıyla kullanıyoruz sözcüğü. Böylece, ilkel insanda ve çocukta benzer inançlar aynıysa eğer bilgi sorununu çözmüş gibi görünüyoruz. Ama ilgisi yok. Biz "animizm" sözcüğünü üretici bir terim anlamında kabul ediyoruz ve farklı animizm türlerinin aynı psikolojik kökenden ya da farklı kökenlerden gelip gelmediklerini anlayabilme sorunu önümüzde durmaktadır hâlâ.

Bundan sonra, çocuk animizminin incelenmesinde belli başlı üç sorun ayırt etmemiz uygun olur. Öncelikli olarak amaçsallık sorunu: Çocuk çevresindeki nesnelere bilinç yüklüyor mu ve ne ölçüde yapıyor bunu? İkinci sorun nedensellik için daha ilginçtir: Çocukta "yaşam" kavramının anlamı nedir? Yaşam bilinci kapsar mı kapsamaz mı? vb. Nihayet, üçüncü sorun: Çocuğun doğal yasalara mal ettiği gereklilik ne tür bir gerekliliktir? Moral bir gereklilik mi yoksa fiziki bir determinizm mi?

Bu sorunlardan her birine özel bir bölüm ayıracağız ve gereklilik sorunuyla ilgili olarak çocuk animizminin doğuşu sorununu çözmeye çalışacağız.

5
Nesnelere Yüklenen Bilinç

Birbirini izleyen iki bölümde çok eleştirilebilecek ama sonuçları bazı çekincelerin dikkate alınması koşuluyla bazı işaretler sağlayabilecek bir teknikten yararlanacağız.

Şöyle bir sorudan yararlanmakla başladık işe: "Sana bir iğne batırsam bir şey hissedeceksin. İğneyi şu masaya koysam masa da bir şey hisseder mi?" Daha sonra aynı soru çakıltaşları, çiçekler, metal, su vb. için sorulur, güneşe, aya, bulutlara iğne batırılabilseydi ne olacağı sorulur. Doğal olarak, anketin de en önemli bölümü budur, çocuğun bütün cevaplarında "niçin evet?", "niçin hayır?" sorularının da sorulması gerekir. Gerçekten de, esas olan, çocuğun keyfi ya da bir sisteme uygun cevaplar verip vermediğinin anlaşılması ve ikinci durumda çocuktaki gizli anlayışın ne olduğunu bulmaktır.

Doğal olarak, bu tekniğin en büyük tehlikesi etkilemedir: Basit etkileme ya da ısrarla etkileme. Basit etkilemeden kaçınmak için soruları önyargısız ve tarafsız sormak gerekir: "Masa bir şey kokuyor mu?" diye sormamak gerekir. "Bir şey kokuyor mu yoksa hiç mi kokmuyor?" diye

sormak gerekir soruyu. Ama görebildiğimiz gibi gerçek tehlikeyi oluşturan basit etkileme değildir, ısrardır. Eğer çocuk önce "evet" derse (sözgelimi çiçek yara kokacaktır) her şeye "evet" demeye devam edebilecektir. "Hayır"la başlarsa gene aynı şekilde hayırda ısrarcı olacaktır. Dolayısıyla, alınması gereken iki önlem vardır burada. Birincisi sürekli bir uçtan ötekine atlamak: Bir köpeğin koku alıp alamayacağını sorduktan sonra arkasından bir çakıltaşına ya da lahanaya geçmek gerekir (bunların genellikle bilinçten yoksun oldukları kabul edilir), sonra bir çiçeğe dönülür ve daha sonra da bir duvara ya da kayaya vb. geçilir. Ancak çocuğun her türlü ısrara direndiği anlaşıldıktan sonra yıldızlar ve bulutlar vb. gibi çok tartışmalı konulara yaklaşılabilir. Burada da sırayla gidilmemesi gerekir ama her türlü süreklilikten de kaçmak lazımdır. İkinci önlem çocuğun örtük sistemleştirmesini sürekli gözlemlemekle ilişkilidir. Kolay değildir bu çünkü çok küçük çocuklar ifadelerini doğrulamayı bilmezler (*J.R.*, böl. I, §4), kendi akıl yürütmeleri ya da tanımları konusunda bilinçlenmeyi de bilemezler (*J.R.*, böl. IV, 1 ve 2). Dahası, çocuk, önerilerini ne toplamayı ne de çarpmayı bilir, çelişkilerden kurtulmayı da bilemez (*J.R.*, böl. IV, §2-3) ve bu durum deney yapan kimseyi her zaman çok hassas bir iş olan doğrudan yoruma zorlar. Bununla birlikte, uygulama oldukça kısa bir sürede rastlantısal yanıtlar veren çocukları saf dışı etme ve gerçekten gizli sistemleştirmeler yapanları anlama olanağı verir. İki tepki arasında, anketin başından itibaren kimi zaman çok açık olan bir fark vardır. Ayrıca, birkaç hafta arayla, sistemleştirmelerinin sürüp sürmediğini anlamak amacıyla aynı çocukları görmek iyi olur.

Ama, çok kısa sürede fark ettik ki, yara sorunu çok kısıtlıydı. Çocuklar ne kadar animist olurlarsa olsunlar, sanıldığı kadar antropomorfist değildirler. Bir başka deyişle, güneşin bir yarayı hissedeceğini kolayca reddederler ama gene de güneşin ilerlediğinin farkında olduğuna ya da gündüz veya gecenin farkında olduğuna inanmaya devam ederler. Güneşin acı duyabileceğini reddederler ama onda güneş bilinci olduğunu kabul ederler. Dolayısıyla, nesnenin etkinliğine bağlı olarak, her nesneyle ilgili soruları çeşitlendirmek uygundur. Sözgelimi bulutlar konusunda şöyle bir soru sorulabilir: "Hava soğuk olduğunda soğuğu hissederler mi yoksa hiçbir şey hissetmezler mi?" "Hareket ettiklerinde bunun farkında mıdırlar yoksa değil midirler?" Ayrıca, sorulara "hissetmek" fiiliyle ilgili bir dizi sorudan başlamak, sonra denetim amacıyla "bilmek" fiiliyle ilgili bir diziyle yeniden başlamak yararlı olabilir.

Bu farklı soruları gerekli ihtiyatla yönlendirerek ısrardan kurtulma noktasına gelinebileceğine inanıyoruz. Ama bu tekniğe yöneltilebilecek eleştiri daha derindir. Binet'nin çocukta ifade araştırmalarından bu yana, alternatifler biçiminde sorulan soruların tehlikeli olduğu yeterince bilinmektedir, çünkü bu sorular kendiliklerinden aynı biçimde sunulmayan bir sorunu çözmeye zorlar çocuğu. Elde ettiğimiz sonuçlardan ancak çok dikkatli bir biçimde sonuç çıkarmamız gerekecektir. Bu konuda okuyucuyu şimdiden uyarıyoruz, olguların sergilenmesini okurken erken yapılmış yorumlar mal etmesin bize...

Elde edilen cevaplar arasından, çok keyfi olmayan bir biçimde, *kabataslak* dört düzeye denk düşen dört grup ayırt edebiliriz. Birinci düzey çocuklar için herhangi bir biçimde etkin olan her şey, hareketsiz de olsa bilinçlidir. İkinci düzey çocuklar için bilinç hareket halindeki cisimlerde bulunur. Güneş ve bir bisiklet bilinçlidir, bir masa ve bir çakıltaşı bilinçli değildir. Üçüncü düzeyde nesnenin kendi hareketiyle dışarıdan gelen hareket arasında temel bir ayrılık vardır. Yıldızlar, rüzgâr gibi kendi hareketleri olan nesneler bilinçli kabul edilir bundan böyle, oysa bisiklet gibi hareketleri dışarıdan gelen nesneler bilinçten yoksundur. Nihayet, bir dördüncü düzeyde bilinç özellikle hayvanlarda bulunur.

Dolayısıyla, şunu söyleyebiliriz ki, gereçlerimizi eleştirirken bu şemanın geçerli olduğu noktaya, yani çocukta kendiliğinden animizmin gelişmesini gerçekten karakterize eden noktaya ulaşacağız. Ama bizim soru sorma yöntemimizde kusurlar olduğundan herhangi bir çocuğu herhangi bir düzeye yerleştirmenin zor olduğunu sanıyoruz. Burada çok farklı iki soruyla karşı karşıyayız. Birincisi bir tür istatistiktir ve ayrıntıdaki belirsizliklere rağmen çözümü mümkündür; ikincisi bireysel teşhis düzeninde yer alır ve çözümü çok daha ince bir tekniği gerekli kılar.

İki uyarı daha. Taslağını çizmiş olduğumuz şema bazı ayrıntılar içeriyor. Gerçekten de, çocukların bilinç anlayışlarına canlı olma gibi, konuşma gibi, görünür olma gibi (rüzgâr için) bazı özellikleri dahil etmeleri mümkündür. Ama bunlar bireysel, genelliği olmayan görüşlerdir ve burada bunlardan söz etmeyebiliriz.

Öte yandan, "hissetmek" fiiliyle ilgili çocuk anlayışlarını ve "bilmek" filiyle ilgili anlayışları ayırt etmeyeceğiz. Gözlemleyebildiğimiz ayrıntılar özellikle sözseldir. Belki çocuk "hissetmek" fiilini nesnelere "bilmek" fiilinden daha uzun süre mal etmiştir. Ama bu izlenimi doğrulamaya çalışmadık çünkü burada çok önemli görmüyoruz onu.

1. BİRİNCİ DÜZEY: HER ŞEY BİLİNÇLİDİR. – Bu düzeydeki çocuk kesinlikle her şeyin her şey konusunda bilinçli olduğunu söylemez. Sadece her nesnenin belli bir dönemde, yani nesne belli bir düzeyde aktif olduğunda ya da bir eylemin merkezi olduğunda bilincin merkezi olabileceğini söyler. Sözgelimi bir çakıltaşı hiçbir şey hissedemez ama yerinden oynatıldığında ya da ıslatıldığında veya kırıldığında vb. hissedecektir. Bu düzeyin en büyük çocukları arasından seçtiğimiz birkaç örnek:

VEL (8 ½) bir yarayı sadece hayvanların hissedebileceğini söylüyor; bu durum gösteriyor ki, yanıtlarını ayrıntılandırabilmektedir. Gerçekten de, sadece hayvanların acı çekebileceğini söylüyor. Sözgelimi, bulutlar acıyı hissetmiyor ona göre. "Niçin?" – "*Çünkü havadır.*" – "Bulutlar rüzgârı hissederler mi hissetmezler mi?" – "Evet, iter onları." – "Sıcağı hissederler mi?" – "*Evet.*" Ama basit bilinçle ilgili olarak bütün cisimler zaman zaman bilinçli olabilirler: "Bank bir şey hisseder mi?" – "Hayır." – "Yakılırsa, yakıldığını hisseder mi?" – "Evet." – "Niçin?" – "Çünkü küçülür." – "Duvar bir şey hisseder mi?" – "Hayır." – "Yıkılırsa anlar mı yıkıldığını?" – "Evet." – "Niçin?" – "Çünkü kırılır." Bir süre sonra: "Bu düğmeyi koparsam (ceket düğmesi) hisseder mi?" – "Evet." – "Niçin?" – "Çünkü ip kopar." – "Canını acıtır mı?" – "Hayır ama yırtıldığını hissedecektir." – "Ay hareket ettiğini bilir mi, bilmez mi?" – "Evet." – "Bu bank orada olduğunu bilir mi, bilmez mi?" – "Evet." – "Buna inanıyor musun? Bundan emin misin, değil misin?" – "Emin değilim." – "Bankın hiçbir şeyin farkında olmadığına niçin biraz inanıyorsun?" – "Çünkü ağaç o." – "Farkında olduğuna niçin biraz inanıyorsun?" – "Çünkü burada o." – "Rüzgar Salève Dağı'na doğru estiğinde bir dağ olduğunu hisseder mi, hissetmez mi?" – "Evet." – "Niçin?" – "Çünkü üstünden geçer." – "Bir bisiklet yürüdüğünü hisseder mi?" – "Evet." – "Niçin?" – "Çünkü yürür." – "Durduğu zaman farkında olur mu?" – "Evet." – "Nasıl, neyle anlar bunu?" – "Pedallarıyla." – "Niçin?" – "Çünkü yürümez artık." – "İnanıyor musun buna?" – "Evet." (Gülüyoruz.) "Peki benim buna inandığımı düşünüyor musun?" – "Hayır." – "Sen inanıyor musun buna peki?" – "..." – "Güneş bizi görebilir mi?" – "Evet." – "Düşündün mü bunu hiç?" – "Evet." – "Bizi neyle, nasıl görür?" – "Işınlarıyla." – "Gözleri var mı?" – "Bilmiyorum."

Vel'in durumu ilginç çünkü ayrıntılı. Bizim sonunda karşı yönde etki etmemize rağmen, Vel, güneşe bir vizyon mal ediyor. Vel bir düğme-

nin acı çekebileceği düşüncesini reddediyor ama koparıldığının bilincinde olduğunu söylüyor vb. Tabii ki, Vel bizim sorduğumuz soruları sormamıştır kendisine ama önceki koşullar değerlendirildiğinde şöyle bir durum ortaya çıkmaktadır büyük olasılıkla: Onun bu soruları kendisine sormamasının nedeni kesinlikle "yapmak" ve "yaptığını bilmek" ya da "olmak" ve "olduğunu bilmek" arasında ayrım yapamamasıdır. Bu ihtiyatlı yorum bile kuşkuludur belki. Ancak Vel'in durumu konusunda bir doğrulamamız var. Bu anketten yaklaşık bir yıl sonra, önemsiz fizik problemleriyle ilgili sorular sormak amacıyla Vel'le bir kez daha görüştük. Doğal olarak, önceki anketi hatırlatmadık, onu kesinlikle unutmuştu. İşte 9 ½ yaşındaki Vel'in spontan tepkileri.

Çift kat bir ipin ucuna metalik bir kutu asıyoruz ve Vel'in önünde büküyoruz ipi; kutuyu bıraktığımızda ip geriliyor ve dönme hareketiyle kutuyu da döndürüyor. "Niçin dönüyor?" – "Çünkü ip dolaşmış." – "Niçin dönüyor peki?" – "Çünkü ip çözülmek istiyor." – "Niçin?" – "Çünkü çözülmüş durumdaydı." (Gene önceki durumuna gelmek istiyor, çözülmüş durumuna, karışık olmadığı haline.) "İp karışmış olduğunun farkında mı?" – "Biliyor." – "Niçin?" – "Çözülmek istediğine göre, dolaşmış olduğunu biliyor!" – "Gerçekten karışmış olduğunu biliyor mu?" – "Evet... Emin değilim." – "Bunu bildiğine nasıl inanıyorsun?" – "Çünkü dolaşmış olduğunu hissediyor."

Bu konuşma etkilenmiş ya da uydurukçu bir çocuğun konuşması değil. İşte, başka örnekler:

KEN (7 ½): "Çakıltaşına vursalar, hisseder mi?" – "Hayır." – "Niçin?" – "Çünkü sert." – "Ateşe atılsa, hisseder mi?" – "Evet." – "Niçin?" – "Çünkü yakar." – "Soğuğu hisseder mi, hissetmez mi?" – "Evet." – "Bir gemi suyun üstünde olduğunu hisseder mi?" – "Evet." – "Niçin?" – "Çünkü üstünde olduklarında ağırdır." (İçindeki insanların ağırlığını hisseder.) "Biz suya vursak, hisseder mi onu?" – "Hayır." – "Niçin?" – "Çünkü incedir." (Sıkı, kıvamlı değil.) "Ateşin üstünde sıcaklığı hisseder mi yoksa hiçbir şey hissetmez mi?" – "Evet (hisseder)." – "Güneş, birisi ona dokunsa hisseder mi?" – "Evet, çünkü büyüktür." – "Birisi bir ot koparsa, ot hisseder mi bunu?" – "Evet, çünkü çekerler." – "Bu masayı odanın öbür ucuna götürsek, hisseder mi bunu masa?" – "Hayır, çünkü hafiftir." (Ağırlığı olmadığından direnemez.) "Kırılsa?" – "Hisseder."

Ken'in, nesnelerin çabalarıyla bilinç düzeyini ölçme eğilimi anlaşılıyor: Bir gemi yolcuları hissediyor ama hafif bir masa taşındığını hissetmiyor. Ot koparıldığını hissediyor vb.

JUILL (7 ½): Bir çakıltaşı sıcağı da soğuğu da hissetmez. "Yere düşerse hisseder mi bunu?" – "Evet." – "Niçin?" – "Çünkü kırılır." – "Bir masa bir şey hissedebilir mi?" – "Hayır." – "Kırılsa, hisseder mi bunu?" – "Evet!" – "Bir eve doğru esen rüzgâr hisseder mi bunu?" – "Evet." – "Hisseder mi hissetmez mi?" – "Hisseder." – "Niçin?" – "Çünkü rahatsız olur. Geçemez. Daha ileri gidemez." – "Hiçbir şey hissetmeyen şeyleri söyle bana." – "..." – "Duvarlar hisseder mi?" – "Hayır." – "Niçin?" – "Çünkü yürüyemezler." (Bu cevap ikinci düzeyin habercisidir.) – "Yıkılsalar, hissederler mi bunu?" – "Evet." – "Duvar bir evin içinde olduğunu bilir mi?" – "Hayır." – "Yüksek olduğunu bilir mi?" – "Evet." – "Niçin?" – "Çünkü yüksektedir, yüksekte olduğunu bilir!"

REYB (8;7): "Su bir şey hisseder mi?" – "Hayır." – "Niçin?" – "Çünkü su ayrılır (sıvıdır)." – "Ocağa konduğunda sıcaklığı hisseder mi?" – "Evet." – "Niçin?" – "Çünkü su soğuktur ve ateş çok sıcaktır." – "Odun bir şey hisseder mi?" – "Hayır." – "Yandığında bunu hisseder mi hissetmez mi?" – "Evet çünkü odun kendini savunamaz (!)" – "Hisseder mi hissetmez mi yani?" – "Hisseder."

Bütün bu olgular benzerdir ve basit bir etkileme durumunu dışlar. Gerçekten de, bu olgular oldukça ayrıntılıdır. Çocuk kesinlikle her şeyi bilinçli görür ama her şeye de herhangi bir şeyin bilincini vermez. Sözgelimi, bir çakıltaşının bir vuruşu hissedebileceğini, güneşin bir odada kaç kişinin bulunduğunu, düğmelerin ya da gözlüklerin nerede olduklarını vb. bildiğini kabul etmez. Buna karşılık, herhangi bir etkinlik ve de özellikle direniş söz konusu olduğunda bilinç vardır: Ken'e göre bir gemi bir yük taşıdığını bilir ama bir masa taşındığının farkında değildir; Juill'e göre rüzgâr bir engeli hisseder, bir masa, kırılması dışında, hiçbir şey bilmez; Reyb'e göre ağaç yandığını hisseder "çünkü kendisini savunamaz" vb. Bu tür olguların yorumlanması kolaydır. Çocuğun nesnelere "bir bilinç yüklediği"ni söylemek yanlış olur ya da en azından son derece metaforik bir ifadedir bu. Gerçekten de, çocuk nesnelerin bilinçli olup olmadıkları sorusunu hiç sormamıştır ya da çok ender olarak sormuştur (bununla birlikte tanık olunmuştur da buna: bkz. *L.P.*, s. 264).

Ama düşünce ve fiziki nesneler arasında olası hiçbir ayrım kavramı olmadığından çocuk bilinçsiz eylemlerin olabileceğinden habersizdir. Ona göre, etkinlik kaçınılmaz biçimde amaçlı ve bilinçlidir. Bir duvar yıkıldığında mutlaka hisseder bunu, bir çakıltaşı kırıldığında mutlaka anlayacaktır durumu ve bir gemi çaba harcamadan yük taşıyamaz vb. Burada eylem ve bilinçli çaba arasında ilkel bir ayrışmazlık söz konusudur. Dolayısıyla, esas sorun, çocuğun bilinçsiz bir eylemi, eylem kavramıyla eylemin bilinci kavramını ayırarak nasıl kavrayabileceğini bilmektir; çocukta eylem ve bilincin niçin kaçınılmaz bir biçimde birbirlerine bağlı göründüklerini bilmek değildir mesele.

İlkel insanların cevapları ve inançları arasında bir benzerlik bulmaya çalışsaydık, bu bağlamda düşünülmesi gereken, toplumsal ritlerin tanıklık ettikleri duygusallık dolu animizm değil, bilebildiğimiz kadarıyla basit fizik olacaktı. Mach, bu bağlamda, adamlarının niçin uçurumun karşı yakasına bir çakıltaşı atamadıklarını anlatan kabile şefi Chuar'ın öyküsünü hatırlatır. Şunları söylemiştir kabile şefi bu konuda: Başımız döndüğünde olduğu gibi çakıltaşı da boşluk tarafından çekilir ve böylelikle öteki kıyıya ulaşabilmek için kendisine gerekli olan gücü yitirir.[30] Mach bu konuda şöyle bir teşhiste bulunuyor: Her öznel durumu evrensel gibi düşünmek ilkel düşünce için kaçınılmaz bir eğilimdir.

Bununla birlikte, bizim yorumumuz için bir zorluk vardır. Analiz ettiğimiz cevapların gerçekten ilkel olup olmadıkları ve çocuk animizminin ilk düzeyini oluşturup olmadıkları sorgulanabilir. Gerçekten, aslında daha sonraki düzeylere geçmiş olağanüstü 5 ve 6 yaş çocukları bulduk ve bu çocuklar görünüşte pek fazla animist değildirler.

Sözgelimi, GONT'la (4 yaş) konuşuyoruz: "Güneş senin burada olduğunu biliyor mu?" – "Evet." – "Senin odada olduğunu biliyor mu?" – "Hiçbir şey bilmiyor." – "Güneş battığını bilir mi?" – "Tabii ki bilir." – "Gece olduğunu bilir mi?" – "Hayır."

Ama bu cevaplar analiz edildiğinde ve bu yaşlarda anketin zorlukları kabul edildiği zaman (ayrıca bizim tekniğimiz dikkate alındığında çok daha zordur) çocuğun direnişlerinin özellikle sözsel olduğu anlaşılır. Küçük çocuklarda "bilmek" ve "hissetmek" sözcükleri iyi anlaşılamamıştır ve çocuklar büyüklere göre çok kısıtlı bir anlam yüklerler bu

30) MACH, *La connaissance et l'erreur*, çev.: DUFOUR, s. 126.

sözcüklere. "Bilmek" "öğrenmiş olmak" ya da "büyük insanlar gibi bilmek" demektir. Bu nedenle, Gont bir bankın bilgisi diye bir şeyi kabul etmiyor çünkü "bank insan değildir". Aynı şekilde, "hissetmek", "canı yanmak", "bağırmak" vb. demektir. Dolayısıyla, büyük olasılıkla, bu çocukların "bilincinde olmak" kavramını ifade edebilecekleri bir sözcükleri yoktur. Bu yüzden, bu yaş çocuklarıyla yapılan anketlerde anormal durumlar ortaya çıkar.

Dolayısıyla, bu kategorideki cevapların kesinlikle birinci düzeyi karakterize ettiklerini söyleyebiliriz. Bu düzeyde bütün cisimler, hatta hareketsiz cisimler bile bilinçli olabilir ama bilinç herhangi bir etkinliğe bağlıdır ve bu etkinlik nesnelerin kendilerinden de gelebilir dışarıdan da. Ortalama olarak bu düzeyin 6-7 yaşa kadar uzandığı söylenebilir.

2. İKİNCİ DÜZEY: HAREKETLİ OLAN HER ŞEY BİLİNÇLİDİR. – Birinci düzeydeki çocukta bilinç, en azından etkinliğin bir hareket getirmesi ölçüsünde harekete bağlıydı. Ama her cisim bilinçli olabilirdi: Bir duvar, bir dağ vb. Tersine, ikinci düzeyi karakterize eden unsur, bilincin artık hareketli cisimlerde olmasıdır, yani bilinç artık tesadüfen herhangi bir hareketin merkezinde değildir, genel olarak hareket halinde olan cisimlerde ya da kendi etkinlikleri hareket halinde olmak olan cisimlerdedir. Sözgelimi, yıldızlar, bulutlar, ırmaklar, rüzgâr, araçlar, ateş vb.

MONT (7;0): "Güneş aydınlattığının bilincinde midir?" – "Evet." – "Niçin?" – "Çünkü ateştir." – "Bizim burada olduğumuzu bilir mi?" – "Hayır." – "Havanın güzel olduğunu bilir mi?" – "Evet." Aynı şekilde, rüzgâr, bulutlar, ırmaklar, yağmur hep bilinçlidir. "Rüzgâr eve doğru estiğinde bir şey hisseder mi?" – "Evet, daha ileri gidemeyeceğini hisseder." – "Bir bisiklet yürüdüğünün farkında mıdır?" – "Evet." – "Hızlı gittiğinin farkında olur mu?" – "Evet." – "Tek başına yürüyebilir mi?" – "Hayır." Buna karşılık, banklar, duvarlar, çakıltaşları, çiçekler vb. hiçbir şey bilmezler, hiçbir şey hissetmezler. "Şu bank bu salonda olduğunu biliyor mu?" – "Hayır." – "Niçin?" – "Konuşamaz." – "Üstünde oturduğunu biliyor mu?" – "Hayır." – "Niçin?" – "..." – "Ona bir tekme atsan, bir tarafını kırsan, farkında olur mu?" – "Hayır."

Mont'un tercihi, kendisi nedenlerini söylemese de, çok açıktır. Aşağıdaki örneklerde çocuk daha anlaşılırdır.

KAE (11) bilinci kendiliğinden harekete bağlar: "Güneş bir şey bilir mi?" – "Evet, ısıtır." – "Akşam kaybolduğunu bilir mi?" – "Evet, çünkü önünde bulutlar görür... Hayır, bilmez çünkü saklanan o değildir. Bulutlar önüne geçer." Dolayısıyla, eğer gizlenen güneş olsaydı bilirdi bunu ama kendisinin bir etkinliği olmadan gizlendiğinden farkında değildir bunun. "Bisiklet yürüdüğünü bilir mi?" – "Evet, toprağı hisseder." – "Bir otomobil yürüdüğünü bilir mi?" – "Evet, aynı yerde bulunmadığını bilir."

VOG (8;6): "Ay parladığını bilir mi?" – "Evet." – "Niçin?" – "Çünkü akşam bize rehberlik eder." (Ay bizim peşimizden gelir; bkz. böl. VII, §2.) – "Rüzgâr estiğini bilir mi?" – "Evet, çünkü çok rüzgâr yapar." – "Bisiklet gittiğini bilir mi?" – "Evet." – "Niçin?" – "Çünkü hızlı gidebilir." Ama çakıltaşları vb. hiçbir şey bilmezler, hiçbir şey hissetmezler.

PUG (7;2): "Güneş batacağını bilir mi?" – "Evet." – "Aydınlattığını bilir mi?" – "Hayır." – "Niçin?" – "Çünkü gözleri yoktur, hissedemez." – "Bir bisiklet bir şey bilebilir mi?" – "Hayır." – "Niçin?" – "Yani, ben şunu söylemek istiyordum, hızlı gittiğini ve yavaş gittiğini bilebilir." – "Bunu bildiğine niçin inanıyorsun?" – "Bilmem. Bildiğini düşünüyorum." – "Bir otomobil yürüdüğünü bilir mi?" – "Evet." – "Canlı mıdır?" – "Hayır, ama bilir." – "Bunu bilen insan mıdır, otomobil midir?" – "İnsandır." – "Ya otomobil?" – "O da bilir." Banklar, masalar, çakıltaşları, duvarlar vb. hiçbir şey hissetmezler, hiçbir şey bilmezler.

SART (12 ½): "Su bir şey hissedebilir mi?" – "Evet." – "Ne?" – "Rüzgâr olduğunda dalga olur." – "Çünkü rüzgâr dalga çıkarır, o zaman su bir şeyler hisseder." Çakıltaşları, duvarlar, masalar vb. hiçbir şey hissetmezler. "Bir saat bir şey bilir mi?" – "Evet, çünkü bize saati gösterir." – "Niçin bilir?" – "Çünkü bize saati gösteren akreple yelkovandır." (Sart 12 yaşındadır!)

Bu örnekleri çoğaltmanın bir anlamı yok çünkü hepsi aynıdır çünkü bu düzey esas olarak bir geçiş düzeyidir. Gerçekten de, çocuklar ya her şeye bilinç mal ederler ya da sadece hareketin bilinçli olduğunu söylerler, sanki her hareket keyfi bir çabanın yansımasıymış gibi... Ama o zaman da çok kısa sürede bazı cisimlerin, sözgelimi bisikletin hareketinin bütünüyle dışarıdan gelen bir hareket (sözgelimi pedal çeviren bir insan) olduğunu keşfederler. Bir kez bu ayrım yapılınca, çocuk, cisimlerin bilinçli olduğuna inanır ve böylelikle üçüncü düzeye geçer.

Dolayısıyla, ikinci ve üçüncü düzey arasında sadece bir derece farkı vardır. Bu farkı izah etmek için, görünüşe rağmen, çocuğun bilinci önce hareket halindeki bütün cisimlere mal ettiğini (2. düzey), daha sonra ise hareketi kendi içinde olan cisimlere mal ettiğini (3. düzey) söylememek gerekir. Aslında, iki düzey sırasında, çocuk, bilincin cismin kendi içindeki hareketine bağlı olduğunu düşünür ve ikinci düzeyde bisikletlerin bilinçli olduklarını söylediğinde genellikle bisikletlerin amaçsal ve bisikletçiden bağımsız bir güce sahip olduğunu düşünür.[31] Makineler canlı ve bilinçli cisimlerden ayrılan ilk cisimlerdir. Daha sonra, genel olarak, bulutlar, ırmaklar vb. gelir.

Bu teknik aracılığıyla elde ettiğimiz sonuçlara göre söylemiş olduklarımız, daha sonra, hareketin nedenini irdelemeye yönelik çok daha güven verici bir teknik sayesinde doğrulanacaktır (bkz. C.P.). İlk düzeylerde çocuğun her hareketi kısmen bir dış güce, yani spontan ve amaçsal bir güce bağlı olarak düşündüğünü göreceğiz. Bu animist dinamizm daha geç bir dönemde (7-8 yaştan sonra) makinelerle ilgili olarak da hareketin mekanik açıklamasının üstünlüğünü teslim edecektir. Şimdi, cevaplarını çözümlediklerimiz dışında, başka çocuklarla yapılan hareket soruşturması, mevcut sonuçların değeri konusunda bulduğumuz kanıtların en güçlüsüdür.

Nihayet, şunu söyleyelim ki, ikinci düzey ortalama olarak 6-7 yaştan 8-9 yaşa kadar uzanır, üçüncü düzey ise 8-9 yaş, 11-12 yaş arasına denk düşer.

3. ÜÇÜNCÜ DÜZEY: HAREKETLERİ KENDİ İÇLERİNDE OLAN CİSİMLER BİLİNÇLİDİR. – Bu düzey bizim saptayabildiğimiz en sistematik, en ilginç düzeydir. Bu düzeyi temsil eden çocukların çoğu daha bilinçli animistlerdir ve öncekilere göre daha motivedirler. Gerçekten de, daha önceki düzeylerde gelen cevaplar sistematik inançlardan çok zihinsel bir yönelime tanıklık eder. Bizim terminolojimize göre, bunlar "spontan inançlar"dan çok "tetiklenmiş inançlar"dır. Tersine, üçüncü düzeyin çocuklarının çoğu (çoğunluğu değil, çoğu) daha bilinçli bir şeye tanıklık ederler ve birçok tetiklenmiş inanç yanında bazı spontan inançlar da vardır.

31) Nedenini bisikletle ilgili açıklamalar konusunda, özel bir bölümde göreceğiz (C.P., kısım IV).

ROSS (9;9) başlangıçta hayvanlarda bilinç olduğunu kabul ediyor ama masada olmadığına inanıyor: "Masa vurduğumu hisseder mi?" – "Hayır." – "Niçin?" – "Çünkü bir insan değildir o." – "Ateş bir şey hisseder mi?" – "Hayır." – "Üstüne su dökülse hisseder mi bunu?" – "Hayır." – "Niçin?" – "Çünkü bir insan değildir o." – "Güneş olduğunda rüzgâr bir şey hisseder mi?" – "Evet." – "Estiğini bilir mi?" – "Evet." – "Güneş bir şey hisseder mi?" – "Evet." – "Ne hisseder?" – "Isıttığını hisseder." Ross yıldızların, ayın, yağmurun ve ırmakların da bilinçli olduğunu ama bisikletlerde, otomobillerde ve gemilerde bilinç olmadığını söylüyor. "Bütün bunlardan emin misin, değil misin?" – "Çok emin değilim." – "Düşündün mü bunları?" – "Hayır." – "Niçin emin değilsin?" – "Çünkü öğrenmedim." – "Bana rüzgârın bir şey hissettiğini söylüyorsun ama emin değilsin bundan. Düşünceni söyle bana, rüzgârın estiğinin bilincinde olmadığına niçin biraz inanıyorsun?" – "Çünkü o insan değil." – "Hissettiğine niçin kesinlikle inanmıyorsun?" – "Çünkü esen o(!)" (Bkz. MART'ın (8;10) bu cevabıyla ilgili böl. II, §6): "Göl adını bilir mi?" – "Evet, çünkü hareket eder." – "Hareket ettiğini bilir mi?" – "Evet çünkü hareket eden kendisidir." (Bkz. Mart'la yapılan görüşmenin tamamı.)

Bu "esen o" ya da "hareket eden kendisi" ifadeleri arasında tümüyle üçüncü düzey yer alır, dolayısıyla, en saf biçimiyle çocuk animizmi vardır. Bu ifadelerden birincisi düşüncesinden "çok emin olmayan" ve rüzgârın "bir insan olmadığını" çok iyi bilen bir araştırmacıdan geldiği için daha değerlidir. Ama hiçbir dış neden rüzgârı belirleyemez, dolayısıyla, rüzgâr kendiliğinden eser ve hareketinin bilincinde olmalıdır. Daha sonra, Ross'a "rüzgârın istediğini yapabilip yapamayacağını" soruyoruz. "Rüzgâr isterse esintisini kesebilir mi?" – "Evet." – "Canı istediği zaman mı eser?" – "Evet." O halde, rüzgâr nasıl canlı olamıyor ona göre? Ross karar veremiyor bu bağlamda ama bizim için değerli olan da kararsızlığıdır, çünkü düşüncesinin gerekçelerini belirtiyor.

CARD (9 ½) hayvanlar gibi yıldızların ve bulutların da bilinçli olduklarını söylüyor ama taşlarda, hatta rüzgârda bilinç olabileceğini kabul etmiyor: "Rüzgâr estiğini hisseder mi?" – "Hayır." – "Niçin?" – "Çünkü onu estiren buluttur." Burada, çocukların rüzgârın kökeniyle ilgili çok sayıdaki açıklamalarından birinin spontan ifadesi vardır: Rüzgâr bulutların hareketiyle üretilmiştir (bkz. C.*P*.). Burada, bu teorinin

içeriği o kadar önemli değildir. Sadece şunu söylemek gerekir ki, Card'a göre rüzgârın hareketi spontan olmadığından rüzgâr bilinçten yoksundur.

SCHI (6 – ileri zekâlı): "Bulutlar hareket ettiklerini hissederler mi?" – "Rüzgârı oluşturanlar onlar olduklarına göre hissedebilirler." Card'ın teorisini ve aynı tartışmayı buluyoruz burada. Çiçeklerle ilgili olarak da şöyle diyor Schi: "Çiçek, üstüne bassak hisseder mi?" – "Hissetmesi gerekir." Devam ediyor: "Kesinlikle canlıdır çünkü büyür."

RATT (8;10) çakıltaşları, duvarlar, masalar, dağlar, makineler vb. konusunda bütün etkilemelere direniyor ama yıldızların bilinçli olduklarını söylüyor: "Güneş sıcaklığı hisseder mi?" – "Evet." – "Niçin?" – "Çünkü sıcaklığı oluşturan kendisidir." – "Bulutlar bir şey hisseder mi?" – "Gökyüzünü hissederler." – "Niçin?" – "Çünkü gökyüzüyle temas ederler." – "Rüzgâr soğuğu hisseder mi?" – "Evet, çünkü soğuğu oluşturan odur." Dolayısıyla, Ratt, güneşin ya da rüzgârın spontan etkinliğini makinelerin spontan olmayan etkinliğinden ayırıyor.

TACC (10;6) "sıcak olmak" ve "sıcaklığı hissetmek" arasındaki farkı çok iyi hissediyor: "Ateş sıcağı hisseder mi?" – "Hayır." – "Niçin?" – "Çünkü zaten sıcaktır." – "Sıcağı hissedebilir mi?" – "Hayır." – "Niçin?" – "Çünkü yaşamaz." – "Sıcaktan etkilenebilir mi? Terler mi?" – "Hayır, zaten sıcaktır." Ama güneş, bulutlar, ırmaklar, rüzgâr vb. söz konusu olduğunda, Tacc, bilinci harekete bağlar: "Bulutlar sıcak mıdır?" – "Güneş olduğunda." – "Sıcaklıktan mı etkilenirler yoksa sıcak mıdırlar?" – "Sıcaklıktan etkilenirler." Kendisine yanıldığını söylediğimizde Tacc şöyle diyor bize: "Yaşadıklarını sandım çünkü hareket ediyorlardı." Zaten bilinç ve yaşam Tacc'a göre tam anlamıyla çakışmazlar: "Irmaklar sıcak mıdır yoksa güneş ısıttığında mı sıcak olurlar?" – "Sıcaktır... Çok fazla hissetmezler çünkü canlı değildir onlar." – "Niçin?" – "Biraz hissederler çünkü akarlar."

Bilinç ve kendi içindeki hareket ilişkisini Tacc'tan daha iyi açıklayabilecek biri olamaz. On buçuk yaşında olan Tacc her varlığa uygun bilinç düzeyini ayarlamayı ve nedenlerini açıklamayı çok iyi biliyor. Üretilen nesnelerde, ateşte, yağmurda bilinç olmadığını söylüyor ama yıldızlarda, rüzgârda, bulutlarda ve ırmaklarda bilinç vardır ona göre.

IMH (6 – ileri zekâlı) yıldızların, bulutların vb. bilinçli olduklarını söylüyor ama suyun bilinçli olmadığını iddia ediyor. Çünkü, ona göre,

suyun hareketleri kendisinden gelen hareketler değildir: "Daha hızlı akabilir ama çok eğik olması gerekir yerin." Dolayısıyla, Imh, ırmakların hareketinin açıklanması konusunda gelişmiş bir düzeyde (üçüncü düzey, bkz. C.P.) yer almaktadır.

WIRT (8;4): "Dokunsak hisseder mi ateş?" – "Evet." – "Niçin?" – "Çünkü canlıdır." – "Niçin canlı?" – "Hareket ettiği için." – "Dokunsak, hiseder mi bulut?" – "Evet." – "Niçin?" – "Çünkü canlıdır, çünkü havada kalır ve rüzgâr yaptığında hareket eder." (Rüzgâr bulutun kendi hareketini dışlamaz her zaman. Bkz. C.P.). – "Rüzgâr bir şey hisseder mi?" – "Evet." – "Niçin?" – "Çünkü eser." – "Su bir şey hisseder mi?" – "Evet." – "Niçin?" – "Çünkü eser." – "Su bir şey hisseder mi?" – "Evet." – "Niçin?" – "Çünkü akar." – "Güneş ve ay gibi ot da dokunulduğunda hisseder mi?" – "Evet." – "Niçin?" – "Çünkü canlıdır, büyüdüğü için." Ama makineler hiçbir şey bilmezler, hiçbir şey hissetmezler: "Bisiklet hareket ettiğini bilir mi?" – "Hayır." – "Niçin?" – "Canlı değildir." – "Niçin?" – "Çünkü yürütmek gerekir onu." Aynı şekilde, otomobiller, trenler, pulluklar vb.

Görüldüğü gibi, kimileri Cenevre'de, kimileri Bern Jura'sında gözlenmiş olmalarına rağmen bütün durumlar benzerlik gösteriyor. Hiç kuşkusuz, bu çocuklar spontan bir hareket gibi düşünülmesi uygun olan şeylerde bir durumu başka bir durumdan ayırt edebiliyorlar. Kimilerine göre ateşin hareketi kendisindedir çünkü bir kez yakıldıktan sonra kendi başına yanar; kimilerine göre ise hareket yakmak gerektiği için fark edilir. Kimilerine göre ırmaklar kendi kendilerine hareket ederler, ve gene kimilerine göre yerin eğikliği mekanik bir işlev görür vb. Hareketin nedenini irdelerken hareketin spontan ve belirlenmiş kabul edildiği ve birçok düzeye yol açtığını göreceğiz. Çocuklarımızdaki bu fikir ayrılıkları son derece açıklanabilir özellikler taşır. Bu çocukların tümünün, hareketleri kendilerinden gelen bedenlerde bilinç bulmaları da ilginçtir. Birazdan, "yaşam" konusunda ve mevcut sonuçlardan bağımsız olarak karşımıza çıkacak sonuçlar dikkate alındığında, bu sonuç daha bir ilginç görünecektir.

4. HAYVANLARA AİT OLAN BİLİNÇ. – Bizim soru tekniğimizin geçerli olduğunun ve etkileme sonucu ya da uydurma cevaplar getirmediğinin en güçlü kanıtı dördüncü düzeyin varlığıdır. 9, 8, hatta 7 yaşındaki çocukların bütün sorularımıza olumsuz cevaplar vermeleri, sadece

hayvanların ya da hayvanların veya bitkilerin bilinçli olduğunu söylemeleri sorularımızın etkilemeye yönelik olmadıklarının kanıtıdır kesinlikle. Ayrıca, gene göreceğimiz gibi, dördüncü düzey cevapları ve daha önceki düzey cevapları arasında çok hassas bir geçiş vardır ki bu da izlenen yöntemin öneminin bir işaretidir (bkz. Giriş, §3).

Dördüncü düzey, ortalama olarak sadece 11-12 yaş çocuklarının düzeyidir ama bu düzeyde 6-7 yaş çocukları da vardır.

Önce üçüncü ve dördüncü düzeyler arasındaki sürekliliği belirtelim. İşte, bu açıdan anlamlı bazı ara olgular: Çocuklar, aslında, hayvanlar dışındaki dünya varlıklarının kesinlikle bilinçsiz olduklarını ama tek başlarına hareket ettiklerinden güneş ve ayın da bilinçli olduğunu söylerler.

PIG (9 yaş) bulutların, ateşin, çiçeğin bilinçli olduğunu kabul etmiyor ve 'çünkü onlar canlı değildir' diyor. Ama güneş bir şey hissediyor ona göre: "Niçin?" – "Çünkü canlıdır." Yıldızlar bir şey hissetmezler çünkü 'kıvılcımdır onlar.' – "Ya güneş, o kıvılcım değil midir?" – "Hayır, ışıktır." Ay da bilinçlidir ama bulutlar bilinçli değildir çünkü dumandır ve duman 'hareket etmez. "Bulutlar yalnız başlarına hareket ederler mi?" – "Hayır." – "Ya ay?" – "Evet." Ateş hiçbir şey hissetmez 'çünkü yakmak zorundayız onu'. Irmak da bir şey hissetmez çünkü 'onu hareket ettiren havadır'.

GOL (6 – üstün zekâlı): Hayvanların ve ayın bilinçleri var ona göre 'çünkü, akşamları her zaman aynı yere gidiyor'. Buna karşılık, ay bilinçli değildir 'çünkü hep aynı yerde durur' ve bulutlar da bilinçli değildir çünkü 'rüzgâr iter onları'.

REH (6 ½) bulutlar, rüzgâr, su vb.leriyle ilgili bütün etkilemelerimize direniyor. Güneşin de hiçbir şey hissetmediğini iddia ediyor. "Güneş bir şey hissediyor mu?" – "Hayır." – "Niçin?" – "Çünkü canlı değildir." Ama güneşin etkinliği üstünde durulduğunda, Reh, anında gizli bir animizme tanıklık ediyor: "Güneş niçin doğar?" – "Güneş yapmak için." – "Niçin?" – "Bilmiyorum." – "Bulut ve yağmur olduğunda güneş ne yapar?" – "O gider çünkü hava kötüdür." – "Niçin?" – "Çünkü ıslanmak istemez."

En uzun süre canlı kalanların hemen her zaman güneş ve ay olmaları ilginçtir. Bunlar, gerçekten de, hareketi hayvanların hareketi kadar spontan gözüken yegâne cisimlerdir. Reh'in durumunda, ayrıca, animizmin, kaybolmaya yüz tutsa bile, amaççılığa doğru uzandığını görüyoruz. Sade-

ce böyle bir olgu bile çocuk animizmi üstüne bütüncül bir yargının ne kadar hassas olduğunu göstermektedir. Bu animizm basit değildir ve basit antropomorfizmden de yetişkin mekanizminden de aynı derecede uzaktır.

Şimdi, dördüncü düzeyin açık seçik olgularına bir göz atalım:

CEL (10;7) güneşin de ayın da bilinçli olmadıklarını söylüyor: 'Çünkü canlı değil onlar'. "Bilen ya de hisseden nesneler var mıdır?" – "Bitkiler, hayvanlar, insanlar, böcekler." – "Bu kadar mı?" – "Evet." – "Rüzgâr hissedebilir mi?" – "Hayır."

VISC (11;1) aynı olumsuz yanıtları doğruluyor ve her seferinde, "Hayır (hiçbir şey hissetmezler) çünkü o bir eşyadır ve canı yoktur onun," diyor.

FALQ (7;3) her defasında nesnenin oluşma biçimini kanıt gösteriyor: Ateş hiçbir şey hissetmez 'çünkü yanmış odundur', bulutlar bir şey hissetmez 'çünkü yağmurdur', güneş bir şey hissetmez 'çünkü ateştir, ay bir şey hissetmez çünkü 'küçük bir buluttur.' (Burada IX. böl. §3'te irdeleyeceğimiz bir inancın spontan ifadesi vardır.) Güneş bir şey hissetmez çünkü 'çünkü kafa yoktur onda kesinlikle' vb.

Visc'in yararlandığı nesne kavramı, cansız bir nesne anlamında, 11 yaştan önce ender görülür. Ortaya çıkışı çocuk animizminin gerilemeye başladığının işaretidir.

5. SONUÇLAR. – Doğal yasaların "yaşam" kavramı ve ahlaksal gereklilik kavramı çözümlemesiyle çocuk animizmi irdelememize devam etmeden önce, daha önceki sonuçlara getirilmesi gereken yorumu belirlemek önemlidir.

Bugüne kadar elde ettiğimiz cevapları dört farklı düzeye dağıttık. Şimdi, bu düzeylerin gerekli kıldığı sistemleştirmenin çocuğun spontan düşüncesi içinde gerçekten var olup olmadığını ve saptadığımız dört tip cevabın gerçek anlamda düzeyler, yani sürekli cevap tipleri oluşturup olmadıklarını sorgulamamız gerekiyor.

Birinci noktayla ilgili olarak, animist inançların sistemleştirilmesi, tabii ki, okuduğumuzda inanamayacağımız kadar önemsizdir. Animizm çocukta bilinçli sistematik inançtan çok zihinsel yönelim, açıklama şeması olarak vardır. İki temel neden, saptadığımız sistemleştirmeleri bu oranlara indirgemek zorunda bırakır bizi.

Birincisi çocuğun düşüncesinin mantıksal yapısına bağlıdır. Çocuğun düşüncesi, her şeyden önce, kendi düşüncesi hakkında bizim düşüncemize göre daha az bilinçlidir, öyle ki, sözgelimi ikinci düzeyin cevaplarında gördüğümüz türden örtük sistemleştirmeler bile çocuk tarafından doğru biçimde algılanamaz: Bunlar bilinçli bir tutarlık araştırmasından çok bir tepkiler ekonomisine (tekbiçimlilik getiren bir ekonomi) bağlıdırlar. Dolayısıyla, çocuk, yargılarını motive etme, her soyut ifadeyi doğrulama konusunda yetersizlik gösterir. Böylece, bir ikinci düzey çocuğu (yaşam=hareket) bizim çeşitli sorularımıza "evet" ya da "hayır" cevaplarını verdirten gerekçelerinin bilincinde değildir. Bu bilinç ve bu doğrulama kapasitesi üçüncü düzeyde ortaya çıkar ama yetersizdir henüz. Ancak dördüncü düzeyde bilinçli sistemleştirme belirtik sistemleştirmeyi izler, ama animizm de çocuk zihniyetinden bu düzeyde saf dışı edilir.

Bilinçli sistemleştirmeyle at başı giden temel mantıksal işlemleri (toplama, çarpma) yönlendiren çelişkilere ve zorluklara dönmenin bir anlamı yoktur. Bunları başka bölümlerde yeterince işledik (*J.R.*, böl. II, §2-4). Sadece şunu söyleyelim ki, bu olgular mevcut tekniğimizin değerini teşhis aracı olarak niçin garanti altına almaya cesaret edemediğimizi açıklamaya tek başlarına yeterlidir. Gerçekten de, herhangi bir nesnenin bilinçli olduğunu söyleyen bir çocuğun kısa süre sonra bu düşüncesini değiştirmesi çok sık rastlanan bir olgudur: Çocuğun söylemiş olduğu her şeyi unutması, söylediklerinin tersini söylemesi, inanç değiştirmesi vb. için yeni bir etkenin öncekilere karışması yeterlidir. Ayrıca, hiçbir sorumuzu güçlü bir bireysel teşhisin ifadesi gibi düşünmememiz gerekir. Doğal olarak, bu, yöntemin istatistik bir değere sahip olmasına engel değildir, çünkü, genel olarak, çocuk düşüncesinin nasıl geliştiğinin araştırılmasıyla yetinildiği takdirde, bireysel dalgalanmaların dengelendiği ve kaba hatlarıyla bir değerlendirme sürecine ulaşılmış olduğu kesindir.

Elde ettiğimiz sonuçların çocuğun spontan düşüncesinden ne kadar uzak olduklarını göstermek amacıyla bu düşünce yapısıyla ilgili değerlendirmelere ikinci bir neden eklenir. Bir inancın sistemleştirme düzeyini anlamak için genellikle işlevinin ne olduğunu sorgulamak yeterlidir. O halde, çocuğu örtük animizmi konusunda bilinçlenmeye zorlayacak ihtiyaçlar nelerdir? Bunlar, hiç kuşkusuz, iki tanedir.

Birincisi, çocuk, eylemin etkin olmadığı bir nesnenin beklenmedik direncini açıklamaya çalıştığı ölçüde bu nesneye can vermek zorunda

kalacaktır. Ya da, daha genel olarak, herhangi bir olgu rastlantısal, tuhaf ve de özellikle ürkütücü olduğunda, çocuk bu olgunun kökenine amaçlar koyacaktır. Oysa animizmi doğuran bu açıklama ihtiyacı sadece anlıktır. Dolayısıyla, belirtik animizm de anlık olacaktır. Delacroix'nın dediği gibi, "Güneş ve ay ancak tutulmalar gerçekleştiğinde vardır. İlkel insan için evrensel diye bir şey yoktur."[32]

Öte yandan, çocuk, insanın nesneler üstündeki mutlak gücüne inanır ve animizm çocuğa nesnelerin itaatini açıklama konusunda yardımcı olur. Ama burada sadece belirtik bir tavır söz konusu olabilir ve bilinçli bir inanç söz konusu değildir. Çocuğu tam anlamıyla bir düşünceye götürebilecek olan unsurlar sadece olağanüstü itaat durumları (Gol'ün bize "her zaman aynı yere gittiğini söylediği" ay gibi) ya da olağanüstü itaatsizlik durumlarıdır.

Kısacası, ya belirtik tavır ya da olağanüstü durumlarla ilgili düşünce... Çocuk animizminin indirgenmesi gereken boyutları bunlardır... Dolayısıyla, bizim düzeylerimizin ne olduğunu ve bizim gösterebildiğimizi sandığımız birbirini izleme düzeninin de bu düzeyleri karakterize eden sistemleştirmeler gibi yapay olup olmadığını sorgulayabiliriz.

Gerçekten de, çocuk animizminin birinci düzeyden dördüncü düzeye kadar çok düzenli ve çok mantıklı biçimde azaldığı bizim şemamız bizi kuşkuya düşürmeyecek kadar basittir. Çünkü niçin gelişme eğrisini dalgalı hale getirecek animizm yoğunlaşmaları olmasın ve hatta niçin animist öncesi bir düzey olmasın? Aslında, ağabeylerinden daha az animist gibi görünen çocuklar 5 yaşlarındaki çocuklardır. Ayrıca, bir çocuk birkaç ay izlenebildiğinde aynı çelişkilerle karşılaşırız. Sözgelimi, Zim, aynı yılın Mart ayında birinci düzeyde ve Haziran ayında da ikinci düzeydedir. Ama Vel, tersine, Aralık 1922'de üçüncü düzeyde ve Haziran 1923'te de birinci düzeydedir! Dahası, aynı çocuk sorduğu sorular not edilerek ve kendisine ilgilendiği konularda sorular sorularak izlendiğinde, animizmin kimi zaman artarak, kimi zaman eksilerek azaldığı görülür.

Bu tür çelişkiler istatistikçi için umutsuz oldukları ölçüde ilginçtir. Gerçekten de, daha önceki sonuçların değersizlikleriyle bir sonuca gitmekten sakınmak gerekir çünkü bu sonuçların iç koşutluğu ve de bu yapıtın devamında sergileyeceğimiz bütün olgularla koşutluğu, bizi, tersine, bu bağlamda bir saptamada bulunmaya zorlar. Dolayısıyla, sıklığını önceden sezdiğimiz anormalliklerin açıklamalarını bulmaları gerekir.

32) H. DELACROIX, *La religion et la foi*, s. 40.

Gerçekten de, üç çeşit etken, saptamış olduğumuz düzeyler düzenine kısmen müdahale eder. Bunlar sistemleştirme, bilinçlenme ve vokabüler etkenleridir.

İşte, sistemleştirme etkenlerinin etkisine mal edilmesi gerekenler. Genellikle, örtük bir inanç sarsılmaya başladığında, ilk kez bilinçli bir biçimde açıklanır. John Burnet'in pre-sokratik düşünce konusunda çok ince bir mantıkla gözlemlediği gibi, bir önerinin yadsınmadan önce açıklandığı enderdir.[33] Dolayısıyla, çok küçük çocuklar tavırlarını bilinçli bir şekilde doğrulayamadan animist olacaklardır. Ama bu tavrın karşısına onu sarsacak yeni bir hipotez çıktığında, sözgelimi çocuk ilk kez bir bilyenin bilinçli ya da mekanik bir şekilde yuvarlanıp yuvarlanmadığını sorduğunda (*L.P.*, s. 264), çocuk, çok büyük olasılıkla, daha iyi çözümler olmadığından animist açıklamayı hatırlar ve bu açıklamaya –düşünce ya da sistem aracılığıyla– bu yeni gizli eğilimleri dolayısıyla artık gerçekten içermediği bir boyut mal eder. Dolayısıyla, düşünce kesinlikle düz çizgiler halinde ilerlemez, neredeyse spiraller halinde ilerler: Örtük ve motivasyonsuz inancı kuşku izler ve kuşkuyu da bilinçli tepki ama bu bilinç de yeni örtük eğilimler tarafından kemirilir ve böyle sürüp gider bu. Birçok büyük çocuğun küçük çocuklardan daha yaygın bir animizm göstermesi bu şekilde açıklanır: Bu çocukların bu animizme ihtiyaçları anlıktır çünkü düşünceleri mekanik biçimde açıklanamayan bir olguyla karşı karşıya kalmıştır; ama onları bu tür düşüncelere götüren ikincil bir sistemleştirmedir ve bu animizm de tıpatıp aynı değildir, sadece küçük çocukların animizmiyle karşılaştırılabilir bir animizmdir.

Bu tür anlam tersliklerini mümkün kılan bilinçlenme etkenidir. Çocuk kendi düşüncesinin örtük sistemleştirmeleri konusunda açık bir bilince sahip olmadığından, kaçınılmaz bir biçimde, bizim sorularımızla ya da spontan bir düşünceyle herhangi bir animist inancının fark edildiği andaki olgu gerçekleşecektir. Çocuk bu inançlarını abartacaktır: Bulutların hareket ettiklerinin farkında olduğunu keşfederek hareket halindeki bütün cisimlerde bilinç olduğunu söyleyecektir ve aslında hareketleri kendilerinden gelen cisimleri bilinçli bulduğunun farkında olmayacaktır. Bu özel bir zorluktur ya da bizim başka bir yerde bilinçlenme etkenlerine ne denli bağlı olduğunu gösterdiğimiz mantıksal çoğalmadır (*J.R.* böl. IV, §2). Daha basit bir ifadeyle, bu, şu demektir: Çocuk

33) *L'aurore de la philosophie grecque*, çev. REYMOND, Paris, 1919, s. 15.

konuşurken düşüncesini yeterince açık seçik biçimde ifade edememektedir – biz de ifade edemeyiz zaten: Ayrıntıları hatırlayamadığından sürekli zorlar düşüncesini. Dile getirilen düşünce ve örtük düşünce arasındaki bu sürekli uyarlama zorluğu şöyle bir sonuç doğurur: Çocuk, sorulan sorular karşısında, kimi zaman olduğundan daha fazla, kimi zaman daha az animist olacaktır. Ve çocuğun kendisi de aldanacaktır. Burada, düzeylerimizin art arda gelişlerinde ikinci bir düzensizlik etkeni vardır.

Nihayet, sözcük dağarcığı da önemli bir rol oynar. Sözgelimi "bilmek" sözcüğünün 5 yaş çocuğunda 10 yaş çocuğuna göre kesinlikle daha dar bir anlamı vardır. Küçük bir çocuk için "bilmek" "büyük insanlar gibi bilmektir", büyük bir çocuk içinse sadece "bilinçli olmak"tır. Öyle ki, sözcükler kimi zaman anlam değiştirirken çocuğu kimi zaman animizmini yaygınlaştırmaya, kimi zaman da kısıtlamaya götürecektir.

Sonuç olarak, bu üç etkenin, çocuk animizminin genel gelişmesinde nasıl anlam sapmaları oluşturduklarını görüyoruz. Bundan bizim dört tip cevabımızın düzeyler oluşturmadıkları ve çocuğun tam bir animizmden gitgide kısıtlanan bir animizme geçtiğinin söylenemeyeceği sonucunu mu çıkarmak gerekir? Kesinlikle hayır. Tek tek ele alındıklarında çocuklarımızın her biri, belki bizim sorularımızla ortaya çıkan örtük bir sistemleştirme sunar, öte yandan, bu çocukların her biri bizim düzeyler dizimizde kısmen gerileyebilir ya da düz çizgi halinde ilerleyebilir ama ortalama olarak elde ettiğimiz dört tip cevap kesinlikle sistemleştirme tiplerini oluşturur ve bunlar arasında çocuğun spontan düşüncesi gerçekten belirsizdir; bu dört tip kesinlikle dört düzeyi karakterize eder.

6
"Yaşam" Kavramı

Önceki incelemeyi çocukların "yaşam" sözcüğüyle açıkladıkları bir kavramla bağlantılı bir incelemeyle tamamlamak ilginç olabilir. Gerçekten de, "yaşam" ve "bilinç" kavramlarının bütünüyle örtüştüklerini gösteren bir kanıt yoktur ve yetişkin insanda durum böyledir. Ama özellikle "yaşam" kavramı bazı açılardan çocuğa "bilmek" ve "hissetmek" fiillerinin belirttiği kavramlardan daha yakın bir kavramdır. Dolayısıyla, bunu irdelerken öncesine göre daha net sistemleştirmeler ve de çocuğun her bir cevabında bir tartışma ve daha zengin mantıksal doğrulamalar bulma şansına sahibiz. Bu yüzden, bu bölümün sonuçları önceki bölümün sonuçlarıyla uyumludur ve bu uyum içinde ihmal edilmemesi gereken bir kesinlik vardır. Bu arada, okuyucudan da, "yaşam" kavramının bizi götüreceği kaçınılmaz yinelemeleri bağışlamasını rica ediyoruz.

Yararlanacağımız teknik şimdiye kadar yararlandığımız tekniğe çok benziyor: Sıraladığımız bazı nesnelerin canlı olup olmadıklarını ve bu durumların nedenlerini sormak. Basit etkileme ve ısrardan kaçınabilmek için de aynı önlemleri almamız gerekecektir.

Elde ettiğimiz sonuçlar nesnelerin bilinci konusunda daha önce saptadığımız dört evreyi açık seçik biçimde yeniden bulmamıza olanak vermiştir. Birinci düzeyde herhangi bir etkinliği olan, hatta bir işlevi ya da yararı olan her şey istisnasız canlı kabul edilir. İkinci düzeyde yaşam, her hareketin bir spontanlık özelliği taşıması dolayısıyla hareketle tanımlanır. Üçüncü düzeyde çocuk kendinden gelen hareket ve dışarıdan gelen hareket arasında ayrım yapar; yaşam bu hareketlerin birincisiyle özdeşleştirilmiştir. Nihayet, dördüncü düzeyde de hayvanların ve bitkilerin de bilinçli oldukları kabul edilecektir. Tabii ki aynı çocuklar bu seri içinde ya da bilinç kavramıyla ilgili seri içinde (genel olarak hareketin kendiliğindenliğini ayırt edemeyen bazı ikinci düzey çocuklar dışında) kesinlikle aynı düzeylere ait değildirler. Tam tersine, her çocuktaki yaşam kavramı alanı ve bilinç kavramı alanı arasında büyük farklılıklar vardır. Dolayısıyla, bu, burada sözünü ettiğimiz bireysel durumlar arasındaki bir bağlantı değildir, "yaşam" kavramı ve "bilinç" kavramının gelişme süreçleri arasındaki paralelliktir. Ve çok daha ilginçtir bu durum çünkü böylelikle ısrar hipotezi dışlanmış ve, dolayısıyla, paralellik tüm değerini kazanmış olur. Böyle bir paralellik yetişkin çevresinin etkilemelerine ve sorularımızdaki tersliklere rağmen çocuk düşüncesinin ne kadar sürekli ve spontan olduğunu gösterir.

Ama yaşam kavramı çocukta bilinç kavramından daha sistemli olduğundan bizim sorularımız konusunda kaçınılmaz bazı dezavantajlar ortaya çıkar. Çocuk, spontan fikirlerine doğuştan gelmeyen farklı tanımlar yükleyecektir (yaşamak konuşmaktır ya da sıcak olmaktır veya ateşli olmaktır vb.). Ama bu ikincil tanımları takdim eden bütün çocuklarda aynı zamanda alışılmış, sıradan, ötekilere eklenmiş cevaplar da bulduk, öyle ki, biz bütünüyle bireysel olan karakteri kesinlikle rastlantısal konuşmalardan etkilenmiş çocukların söz konusu olduğunu gösteren bu ikincil kavramlardan bazılarını ihmal edebiliriz.

Ayrıca, kavram sistemleştirmesi ileri bir noktaya götürüldüğü ölçüde bilinç kavramı konusunda tanımladıklarımıza benzer anlam karşıtlıkları ortaya çıkacaktır, bu da bazı zor olguların sınıflandırılmasını daha da zorlaştıracaktır. Ama bu iki dezavantaj dışında, anket, sonuçlarını daha önceki bölümde verdiğimiz ankete göre daha kolay olmuştur.

1. BİRİNCİ DÜZEY: YAŞAM GENEL OLARAK AKTİVİTEYLE ÖZDEŞLEŞİR. – Belli bir farklılığa rağmen, bu birinci düzey cevaplarının tümünün, yaşamı aktiviteyle ve de –ilginç bir biçimde– genel olarak

insana yararlı ve her durumda açıkça insan merkezli bir aktiviteyle tanımlamaktan ibaret ortak bir temeli vardır.

VEL (8 ½): "Güneş canlı mıdır?" – "Evet." – "Niçin?" – "Aydınlatır." – "Bir mum canlı mıdır?" – "Hayır." – "Niçin?" – "Evet, çünkü aydınlatır. Aydınlattığı zaman canlıdır, aydınlatmadığı zaman canlı değildir." – "Bisiklet canlı mıdır?" – "Hayır, yürümediği zaman canlı değildir, yürüdüğü zaman canlıdır." – "Bir dağ canlı mıdır?" – "Hayır." – "Niçin?" – "Çünkü hiçbir iş yapmaz(!)" – "Bir ağaç canlı mıdır?" – "Hayır; meyveleri olduğu zaman yaşar. Meyveleri olmadığı zaman yaşamaz." – "Saat canlı mıdır?" – "Evet." – "Niçin?" – "Çünkü yürür." – "Bir bank canlı mıdır?" – "Hayır, sadece oturmaya yarar." – "Bir fırın canlı mıdır?" – "Evet, akşam yemeğine, tat almaya, çorba içmeye yarar." – "Bir top canlı mıdır?" – "Evet, ateş eder." – "Teneffüs zili canlı mıdır?" – "Evet, çalar." Vel, 'bizi öldürdüğünden' zehirin bile canlı olduğunu söyler.

TANN (8): "Bir cam canlı mıdır?" – "Canlı gibidir ama bize benzemez. Cam hava girişine engel olur (ama) hareketsizdir." – "Canlı mıdır, değil midir?" – "Yaşar..." – "Çakıltaşı canlı mıdır?" – "(Canlıdır) eğer atılırsa, eğer yuvarlamak amacıyla ayağımızla vurursak." – "Bir bulut canlı mıdır?" – "Evet, yaşar ve yağmur halinde düştüğünde gene yukarı çıkar." Tann'ın düşüncesini belirginleştirmek için aşağıdaki çok yapay ama çocuğun zihinsel yapısını araştırmak amacıyla mükemmel yöntemden yararlanıyoruz: "En canlı olan hangisidir, çakıltaşı mı, kertenkele mi?" – "Kertenkele, çünkü çakıltaşı hareket edemez." – "Güneş mi, çakıltaşı mı?" – "Güneş, çünkü bir işe yarar ve çakıltaşı pek bir işe yaramaz." – "Sinek mi bulut mu?" – "Sinek çünkü hayvandır; bulut nesnedir." – "Hayvan nedir?" – "Bizim gibi olmayan bir şey. Yararlıdır. Bir at yararlıdır. Okula gidemez. Bize benzemez." – "En canlı olan hangisidir? Yağmur mu, ateş mi?" – "Yağmur." – "Niçin?" – "Yağmur ateşten daha güçlüdür çünkü ateşi söndürebilir ve ateş yağmuru yakamaz."

REYB (8;7): "Sen canlı mısın?" – "Evet, çünkü ölü değilim." – "Bir sinek canlı mıdır?" – "Evet, çünkü ölü değildir." – "Güneş canlı mıdır?" – "Evet, çünkü aydınlatır." – "Mum canlı mıdır?" – "Evet, çünkü yakabiliriz." – "Rüzgâr canlı mıdır?" – "Evet, çünkü soğuk yapar, soğuk verir." – "Bulutlar canlı mıdır?" – "Evet, çünkü yağmur yağdırır."

PER (11;7): "Gökgürültüsü canlı mıdır?" – "Değil galiba." – "Niçin?" – "Öteki işler gibi değildir, varlıklar, ağaçlar gibi..." – "Şimşek canlı mıdır?" – "Hayır." – "Niçin?" – "Bir işe yaramaz(!)" – "Canlı varlık nedir?" – "Yaşayan bir insan." – "Güneş canlı mıdır?" – "Evet." – "Niçin?" – "Aydınlatır bizi." – "Ateş canlı mıdır?" – "Evet, birçok şeye yarar."

Bu çocuklar için "yaşamak" sözcüğünün anlamı anlaşılıyor. "Bir şey yapmak"; bu, tercihen, "hareket halinde olmak"tır (Vel, Tann: "Bir dağ hiçbir iş yapmaz, bir bank, üstüne oturmaktan başka bir işe yaramaz"), ama aynı zamanda yer değiştirmeden hareket etmektir: Fırın, mum vb. canlıdır. Hayvanlık gibi kavramlar bile yarara göre tanımlanmıştır (Tann). Kimi zaman yaşam sadece güçtür: Zehir, yağmur canlıdır vb.

Bu çocuklardan bazıları için yaşam ve bilinç aynı uzantılara sahiptir (sözgelimi, nesnelere bilinç atfetme bağlamında aynı zamanda birinci düzeyde yer alan Vel ve Reyb). Ötekiler yaşama daha geniş bir kapsam veriyorlar (Tann, Per: 3. düzey).

Bütün bu farklılıklara rağmen, bu birinci düzey cevaplarının temeli ortaktır: Doğanın temel amaçsallığının ve amaçları gerçekleştirmeye yönelik güçlerin homojen unsurlarının bir ifadesi. Bu kavram uyguladığımız teknik sayesinde elde edilen cevaplara özgü bir kavram değildir ama büyük olasılıkla çocuğun düşüncesinin temel kavramlarından biridir. Gerçekten de, bu birinci düzey 6-7 yaşlarına kadar sürer. Bununla birlikte, bu yaşlarda çocuk tanımlarının bütünüyle yukarıda bulmuş olduğumuz karaktere benzer bir karakter gösterdiklerini de biliyoruz. Binet'ye ve onun gibi birçoğuna göre, çocuklar, 6 yaşına doğru, tür ve özel farklılığa göre değil, "kullanım ve yararlanma"ya göre tanım yaparlar. Sözgelimi, bir dağ "üstüne çıkılması içindir" ya da "çevresini dolaşmak içindir" (ufku sınırlamak amacıyla), bir ülkenin amacı ise "seyahat etmektir", "güneş bizi ısıtır ya da aydınlatır" vb. (bkz. *J.R.* böl. IV, §2). Bu amaçsallığın her şeyi belli bir amaca göre inşa etmiş olan bir üretici gerektirmesi sorununu daha sonra ele alacağız, şu anki konumuz değildir bu. Ama, ayrıca, bu tam amaçsallık her cismin kendi rolünü oynamasını sağlayacak bir aktivitesi, bir gücü olmasını gerekli kılar. Yani, bazı engeller güneşin hareketini engelledikleri takdirde (rüzgâr, bulutlar, karanlık vb.) güneş bunlarla mücadele edebilecek her türlü donanıma sahip olmalıdır ve gerektiğinde oynaması gereken rolü oynamalıdır. Amaca yönelik nedensellik nesne içindeki bir güç biçiminde ve amaca yönelik

etkin ve dinamik bir nedensellik gerektirir. Çocukta "yaşam" kavramı bu işlevi yerine getirir.

Burada, çocukların "nedenleri"nin incelenmesi konusunda, daha önceden elde edilmiş bir sonucu, yeni bir biçim altında yeniden elde ediyoruz (*L.P.*, böl. V). Çocuğun sorularını sorma biçimi bile, fiziki nedensellik ve psikolojik ve amaçsal bağlantı arasında ayrım olmadığını gösterir. Bir "ön-nedensellik" söz konusudur. Şimdi saptadığımız "yaşam" kavramının bu kavrama ne kadar yakın olduğu ve hem maddi hem amaçsal bir gücü karakterize ettiği görülüyor. Dolayısıyla, çocuğun "niçin"leri temelde biyolojik bir açıklama ararlar: "Niçin Rhône Irmağı bu kadar hızlı akıyor", sonuçta, "bu karınca niçin bu kadar hızlı gidiyor" düşüncesine benzer çünkü her hayvan gücünü bir yandan kendinden alırken, Tanrı'ın söylediği gibi, bir yandan insana "yararlı" olur.

Böyle bir kavram ilksel ya da türemiş bir kavram mıdır? Bir başka deyişle, "yaşam" sözcüğünden habersiz olduklarına göre, 3-4 yaş çocuklarında, yani sorularımızı soramayacağımız kadar küçük çocuklarda var mıdır bu kavram? Büyük olasılıkla vardır. En azından bu yaş çocuğunun dil ve davranışının incelenmesi kesinlikle gösteriyor bunu. Her durumda, her şey şöyle gelişiyor büyük olasılıkla: "Yaşam" sözcüğü ortaya çıkar çıkmaz, ilgili kavramın sistemleştirilmesine olanak tanıyınca, bu kavram da biraz önce irdelemiş olduğumuz düzeyde ortaya çıkan biçimi alır.

2. İKİNCİ DÜZEY: YAŞAM HAREKETLE ÖZDEŞTİR. – Nesnelere atfedilen bilinçle ilgili seriye denk düşen düzey gibi, bu düzey de özellikle geçiş düzeyidir. Bununla birlikte, biz bakışımlılığa açılan bir yalancı pencerenin söz konusu edilmemesi için yeterince açık seçik örnek derledik.

ZIMM'le (7;9 ve 8;1) aynı yılın Mart ve Haziran aylarında görüşüldü. Mart ayında birinci ve ikinci düzey arasında bir ara dönemdeydi. Haziran ayında yaşamı açık seçik biçimde, genel olarak hareketle tanımladı.

Mart ayında: "Canlı varlığın ne olduğunu biliyor musun?" – "İnsan bir şey yapabildiği zaman (bu tanım birinci düzeye ilişkin gibi ama, göreceğimiz üzere, özellikle Zimm'in düşündüğü hareketle ilgili)." – "Bir kedi canlı mıdır?" – "Evet." – "Sümüklüböcek?" – "Evet." – "Masa?" – "Hayır." – "Niye?" – "Hareket etmez." – "Bisiklet canlı mıdır?" –

"Evet." – "Niçin?" – "Yürür." – "Bulut canlı mıdır?" – "Evet." – "Niçin?" – "Bazen hareket eder." – "Su canlı mıdır?" – "Evet, hareket eder." – "Hareket etmediği zaman canlı mıdır?" – "Evet." – "Bir bisiklet yürümediğinde canlı mıdır?" – "Evet, yürümediğinde de canlıdır." – "Bir lamba canlı mıdır?" – "Evet, yakar (=parlar)." – "Ay canlı mıdır?" – "Evet, bazen dağların arkasında gizlenir."

Haziran ayında: "Bir çakıltaşı canlı mıdır?" – "Evet." – "Niçin?" – "Hareket eder." – "Ne zaman hareket eder?" – "Bazen, bazı günler." – "Nasıl hareket eder?" – "Yuvarlanır." – "Masa canlı mıdır?" – "Hayır, hareket etmez." – "Salève Dağı canlı mıdır?" – "Hayır, hareket etmez." – "Rhône Irmağı canlı mıdır?" – "Evet." – "Niçin?" – "Hareket eder." – "Göl canlı mıdır?" – "Evet, hareket eder." – "Her zaman mı?" – "Evet." – "Bisiklet canlı mıdır?" – "Evet." – "Niçin?" – "Yürür."

JUILL (7 ½): "Kertenkele canlı mıdır" – "Evet." – "Çivi?" – "Hayır." – "Çiçek?" – "Hayır." – "Ağaç?" – "Hayır." – "Güneş canlı mıdır?" – "Evet." – "Niçin?" – "Çünkü gerektiğinde (!) yürür." – "Bulutlar canlı mıdır?" – "Evet, çünkü yürürler ve vururlar." – "Neye vururlar?" – "Yağmur yağdığında gökgürültüsü oluştururlar." – "Ay canlı mıdır?" – "Evet, çünkü hareket eder." – "Ateş?" – "Evet, çünkü çıtırdar." – "Rüzgâr canlı mıdır?" – "Evet, çünkü esince soğuk olur; canlıdır çünkü hareket eder." – "Dere?" – "Evet, çünkü hep gider." – "Dağ?" – "Hayır, çünkü hep ayakta durur." – "Otomobil?" – "Evet, çünkü hareket eder."

KENN (7 ½): "Su canlı mıdır?" – "Evet." – "Niçin?" – "Hareket eder." – "Ateş canlı mıdır?" – "Evet, hareket eder." – "Güneş canlı mıdır?" – "Evet, hareket eder."

VOG (8;6): "Sen canlı mısın?" – "Evet." – "Niçin?" – "Yürüyebilirim, oynarım." – "Balık canlı mıdır?" – "Evet, çünkü yüzer." – "Bisiklet canlı mıdır?" – "Evet." – "Niçin?" – "Çünkü gidebilir." – "Ay canlı mıdır?" – "Evet." – "Niçin?" – "Akşamları bize rehberlik eder."

CESS (8): "At canlı mıdır?" – "Evet." – "Masa canlı mıdır?" – "Hayır." – "Niçin?" – "Çünkü üretilmiştir." – "Ay canlı mıdır?" – "Hayır, çünkü her zaman yerinde durur." – "Hiç hareket etmez mi?" – "Bazen." – "Ne zaman?" – "Biz yürüdüğümüz zaman." – "Canlı mıdır değil midir?" – "Canlıdır." – "Niçin?" – "Biz yürüdüğümüz zaman." – "Rüzgâr canlı mıdır?" – "Evet." – "Niçin?" – "Çünkü yürür ve koşar."

KEUT (9;3): "Canlı olmak ne demek biliyor musun?" – "Evet, hareket etmek(!)"

GRIES (9;1) anketin başında: "Canlı olmak ne demek, biliyor musun?" – "Evet, hareket edebildiğimizde." – "Göl canlı mıdır?" – "Her zaman değil." – "Niçin?" – "Bazen dalgalı olur, bazen dalga olmaz." – "Bulut canlı mıdır?" – "Evet, yürür sanki." – "Bisiklet canlı mıdır?" – "Evet yürür."

KAEN (11): "Irmak canlı mıdır?" – "Evet, yuvarlanır." – "Göl canlı mıdır?" – "Evet, hareket ettiğini görürüz." – "Ot?" – "Evet, büyüyebilir."

Bu çocukların bıraktıkları izlenime göre, yaşamın hareketle özdeşleşmesi bütünüyle biçimseldir, bir başka deyişle, "yaşam" sözcüğü sadece hareketi belirtir ama hareket bize göre yaşamı, yani kendiliğinden hareketi, amaçsallığı vb. betimleyen özelliklere sahip değildir. Çocuk, bir ırmağın canlı olduğunu söyleyebilir, tıpkı bir fizikçinin onun hızlı hareket ettiğini vb. söylemesi gibi.

Bize göre dahası da var, genel olarak hareket çocuk için yaşam karakterlerine sahiptir. Üç geçerli neden götürür bizi bu yoruma. Birincisi: Çocukların spontan sorularında yaşamın tanımı sorunu onların zihinlerini gerçekten meşgul eder ve yaşamla hareketin özdeşleştirilmesi gerçekten anlamlıdır ona göre. Sözgelimi, altı buçuk yaşındaki Del (bkz. *L.P.*, s. 268) soruyor: "Bunlar ölü mü (yapraklar)?" – "Evet." – "Ama rüzgârda hareket ediyorlar." İkincisi: Bu ikinci düzey, çocuğun kendiliğinden olan hareketi ve dışarıdan gelen hareketi ayırt ettiği düzeyden (üçüncü düzey) önce gelir. Gerçekten de, bu düzey çocuklarının ortalama yaşı 6-8'dir, oysa üçüncü düzey ortalaması 8-9 yaştan 11-12 yaşa kadar uzanır. Bununla birlikte, bazı istisnalar dışında, kendinden hareket ve dışarıdan gelen hareket arasındaki ayrım bu düzeyde gerçekleşir: Şimdiye kadar her hareket kendiliğindendir ve dolayısıyla yaşamla hareketin özdeşleştirilmesi bütünüyle biçimsel değildir. Üçüncüsü: Daha sonra ele alacağımız (bkz. *C.P.*) çocuk fiziğiyle ilgili bütün incelemeler mekanik ve biyolojik arasındaki bu karışıklığın gerçek olduğunu onaylar.

3. ÜÇÜNCÜ VE DÖRDÜNCÜ DÜZEY: YAŞAM KENDİNDEN HAREKETLE ÖZDEŞLEŞTİRİLİR, DAHA SONRA HAYVANLARA VE BİTKİLERE MAL EDİLİR. – İkinci ve üçüncü düzey inançlarının otantikliğinin en güçlü kanıtı aşağıda üçüncü düzeyin belirgin özellikleri olarak irdeleyeceğimiz kavramların sistemleştirilmesi ve sürekliliğidir. Gerçekten de, yaşamla kendinden hareketin özdeşleştirilmesi

çocuk animizminin en önemli ve uygulama açısından en verimli dönemidir. Bununla birlikte, bu sistemleştirmeye ulaşmadan önce çocuğun uzun süre deneme yapmış olması ve yaşamı genel aktiviteyle ya da herhangi bir hareketle özdeşleştirmiş olması gerekir.

Aşağıda, bu düzeyin en bilinçli çocuklarıyla ilgili birkaç olguyu aktarıyoruz:

SART (12 ½): "Canlı varlık ne demektir biliyor musun?" – "Evet." – "Sinek canlı mıdır?" – "Evet." – "Niçin?" – "Çünkü canlı olmasaydı uçamazdı." – "Bisiklet canlı mıdır?" – "Hayır." – "Niçin?" – "İnsana yardım eder." – "Bulutlar canlı mıdır?" – "Evet." – "Niçin?" – "Hayır, hayır." – "Niçin?" – "Bulutlar canlı değildir. Canlı olsalardı seyahat ederlerdi (İstedikleri zaman giderlerdi). Rüzgâr hareket ettirir onları(!)" – "Rüzgâr canlı mıdır?" – "Evet." – "Niçin?" – "Canlıdır çünkü bulutları hareket ettiren rüzgârdır." – "Irmaklar canlı mıdır?" – "Evet, çünkü su akıp gider." – "Otomobil?" – "Hayır, motor hareket ettirir onu." – "Motor canlı mıdır?" – "Hayır, motoru insan hareket ettirir." – "Güneş canlı mıdır?" – "Evet, güneş açar, aydınlatır bizi." – "Göl canlı mıdır?" – "Hayır, çünkü göl yalnız başınadır ve hiç hareket etmez (tek başına hareket etmez)."

FRAN (15;5): "Solucan canlı mıdır?" – "Evet, hareket edebilir." – "Bulut canlı mıdır?" – "Hayır rüzgârla hareket eder." – "Bisiklet canlı mıdır?" – "Hayır, biz hareket ettiririz." – "Rüzgâr canlı mıdır?" – "Hayır, hareket eder ama başka bir şey iter onu(!)" – "Ateş canlı mıdır?" – "Evet, kendi kendine hareket eder." – "Irmak?" – "Evet, kendisi akar." – "Rüzgâr canlı mıdır?" – "Evet." – "Biraz önce hayır dedin, ne düşünüyorsun bu konuda?" – "Canlıdır." – "Niçin?" – "Kendisi hareket eder." – "Niçin?" – "Kendi kendini iter(!)" – "Bulut canlı mıdır?" – "Hayır, rüzgâr hareket ettirir onu."

BARB (6) küçük olmasına rağmen çok açık seçik cevaplar veriyor: "Ne canlıdır?" – "Kelebekler, filler, insanlar, güneş." – "Ay?" – "O da canlıdır." – "Çakıltaşı canlı mıdır?" – "Hayır." – "Niçin?" – "Bilmem." – "Niçin bilmiyorsun?" – "Canlı değildir işte onlar." – "Otomobiller canlı mıdır?" – "Hayır." – "Niye?" – "Canlı varlık nedir?" – "Kendi kendine hareket etmek(!)" – "Su canlı mıdır?" – "Hayır." – "Kendi kendine mi hareket eder?" – "O zaman canlıdır(!)" – "Rüzgâr canlı mıdır?" – "Evet." Barb, daha sonra, yaşı gereği tekrar ikinci düzeye iner: "Çakıltaşları canlı mıdır?" – "Hayır." – "Hareket ettik-

leri zaman?" – "Evet, hareket ettikleri zaman canlıdır. Durdukları zaman canlı olmazlar."

EUG (8 ½): "Bulutlar canlı mıdır?" – "Hayır, rüzgâr iter onları." – "Su canlı mıdır?" – "Hayır, rüzgâr iter suyu." – "Bisiklet?" – "Hayır, üstünde biri olunca onu yürütür." – "En canlı olan hangisi, rüzgâr mı bisiklet mi?" – "Rüzgâr, istediği zaman eser. Bisikleti bazen durdururuz."

POIS (7;2): "Bulutlar canlı mıdır?" – "Hayır, çünkü hareket etmezler, çünkü onları iten rüzgârdır." – "Rüzgâr, güneş ve yer canlıdır, 'çünkü hareket ederler.'"

NIC (10;3): "Bulut canlı değildir 'çünkü gidemez. Canlı değildir. Rüzgâr iter onu." Buna karşılık, rüzgâr canlıdır, 'çünkü başka şeyleri iter ve kendi kendine hareket eder'.

CHANT (8; 11) yıldızların, bulutların, rüzgârın ve suyun canlı olduğunu söylüyor; 'çünkü istedikleri yere gidebilirler', ama gölün 'bir gölden ötekine gidemediğinden' vb. canlı olduğunu kabul etmiyor.

MOS (11;6) makinelerin, suyun vb. canlı olmadığını söylüyor ve nedeni de 'hareket edememeleri', ama ateşin, yıldızların, bulutların 'hareket ettikleri için' canlı olduklarını söylüyor. Dolayısıyla, kendinden hareket düşüncesinden yanadır.

Doğal olarak, çocukların kendi düşünceleri konusunda bilinçlenmelerinin zorluğu göz önüne alındığında, bu olguların çoğu öncekiler kadar açık seçik değildir. Bu düzeyde yer alan ve verdikleri örneklere denk düşen yaşamın tanımını bulamayan Grand, Schnei, Horn'un durumlarını başka bir bölümde (*J.R.*, böl. IV, §2) irdeledik.

Sadece hayvanların ya da hayvanların ve bitkilerin canlı olduklarının ifade edildiği dördüncü düzey üstünde ısrar etmenin yararı yok. Bu düzeye, büyük olasılıkla, çocukların dörtte üçü tarafından 11-12 yaşlarına doğru ulaşılmaktadır. Daha önce yıldızlar ve rüzgâr sistemli biçimde yaşam ve bilinçle donanmıştır.

Bu son iki düzeyin çocuklarının büyük bölümü yaşama ve bilince aynı niteliği verirler; ne var ki, sözgelimi Sart gibi bazıları bilinci daha fazla ön plana çıkarırlar. Şimdi bu olguların nedenini göreceğiz.

4. SONUÇ: ÇOCUKTA "YAŞAM" KAVRAMI. – Biraz önce çözümlediğimiz dört düzeyle nesnelere atfedilen bilinçle ilgili dört düzey arasındaki ilginç tutarlılık son derece etkilidir. Çocukların sadece beşte ikisi

iki dizideki aynı düzeylere ait olmalarına rağmen iki kavramın gelişmesi aynı yasalara uyar ve aynı yönde ilerler. Daha önce gözlemlemiş olduğumuz gibi, doğuştan gelmeyen birçok düşünce bazı çocukların kafalarını karıştırır ama birok çocuk yaşamı tanımlamak amacıyla sözü ya da hareket halinde olmayı vb. devreye soksa da, aktivite ve hareketi devreye sokmayan tek çocuk (sözcüğü bilenler arasında) yoktur. Böylece, şemamızın genel olduğunu söyleyebilmemiz mümkündür: Bir düzeyden ötekine çizgisel bir ilerleme söz konusu mudur ya da bazı çocukları geçici olarak önceki düzeylere götüren anlam sapmaları var mıdır? Bu bağlamda her iki olguda aynı şeyin söz konusu olduğu ve nesnelerin bilinçli olduklarının ifade edilmesi konusunda saptadığımız açık seçik gerileme faktörünün de "yaşam" kavramının gelişmesi konusunda geçerli olduğu açıktır.

Daha ilginç olan, yaşam kavramını bilinç kavramına bağlayan doğru ilişkilerin tanımlanmasıdır. Bu kavramların kapsamı konusunda oldukça açık seçik bir sonuç elde ettik. Görüştüğümüz çocukların beşte ikisi paralel iki seri içinde aynı düzeyde yer aldılar. Beşte ikisi ise yaşam kavramı konusunda belli bir gelişme düzeyinde yer aldılar, yani yaşama nesnelerden çok bilinç mal ettiler. Nihayet, çocukların sadece beşte biri karşıt bir ilişkiyi ifade ettiler, yani bilinçli olmadıklarını söyledikleri cisimlerin canlı olduklarını düşündüler. Sonuç olarak, yaşam kavramı, büyük olasılıkla bilinç kavramı kadar etkili gelmez çocuğa.

Bu sonuç küçük çocuklar bağlamında özellikle çarpıcıdır. Bir başka deyişle, bilinç bağlamında birinci ve ikinci düzey çocukları genel olarak yaşamla ilgili düzeyde daha ileri bir seviyededirler. Buna karşılık, büyük çocuklar, yani üçüncü ve dördüncü düzey çocukları genel olarak iki paralel seride aynı düzeyde yer alırlar.

Tabiatıyla, bu istatistiği oluşturabilmek için gerekli önlemleri aldık, yani aynı sınıf içinde yer alan çocuklarla anket yapmadık. Bazı çocuklara bilinçten önce yaşam konusunda sorular soruldu, bazıları için tersi bir yol izlendi; bazılarına önce bilgi, sonra yaşam ve nihayet hissetmek vb. konusunda sorular soruldu. Bütün bu olguları bazı sapmalar olup olmadığını anlamak amacıyla irdeledik. Böylelikle, vardığımız sonuç "sistematik hatalar"dan uzak görünüyor.

Bu olgulardan nasıl bir sonuç çıkarmamız gerekir? Yaşam kavramının gelişmesinin nesnelere mal edilen bilincin gelişmesini belirlediğini söyleyebiliriz büyük olasılıkla. Bir başka deyişle, çocuk bilincin nasıl sınıflandığını anlayabilmek için canlı ve cansız sınıflandırmasına göre tavır

alır. Doğal olarak, burada, en azından küçük çocuklarda hiçbir akıl yürütme ve amaç söz konusu değildir. Bu yüzden, iki gelişme süreci arasında bir sapma vardır. Ama "yaşam" üstüne düşünme, çocuğu doğanın eylemlerini çeşitli tiplere ayırma noktasına götürecektir ve yavaş yavaş bu tiplerin (kendinden hareket) irdelenmesi nesnelere atfedilen bilinç üstünde etkili olacaktır.

Dolayısıyla, çocuğun düşüncesi için hareketin açıklanmasının çok önemli olması gibi bir sonuç çıkar ortaya. Çalışmamızın daha sonraki bölümünde (C.P.) bu ifadenin analizini ele alacağız. Şimdilik şunu söyleyebiliriz ki, "yaşam" kavramının içeriği çocuk dünyasında özgür güçlerin, aktivitenin, amaçsallığın *bütünlüğünün* varlığını gösterir gibidir. Her şeyin 'ben'in çevresinde döndüğü büyülü nedensellik ve tözsel gücün dinamizmi arasında yaşam kavramı bir ara halka oluşturur: Nesnelerin bir sonu olduğu ve bu sona ulaşmak için özgür bir aktivitenin gerekli olduğu düşüncesinden gelen yaşam kavramı, yavaş yavaş, güç ya da kendinden hareketin nedeni kavramına indirgenir.

7
Çocuk Animizminin Kökenleri Ahlaksal Gereklilik ve Fiziki Determinizm

Çocuk animizminin kökenlerini irdeleyebilmemiz için üç temel tartışmaya ihtiyacımız var. Her şeyden önce, çocukta animizmin spontan tezahürlerinin hangi biçim altında ortaya çıktığının belirlenmesi önemlidir. Dolayısıyla, derleyebildiğimiz katıksız gözlem verilerini (anketlerden elde ettiğimiz verilere karşı) bir paragrafta toplamamız gerekiyor. Daha sonra da, daha önceki anketlerimizin ortaya çıkardığı sistematik ve de bütünüyle spontan tek inancı analiz etmemiz gerekecektir: Güneşin ve ayın kendilerini izlediklerine inanan çocuklar. Üçüncü olarak, çocuğun düzenli hareketlere, doğa yasalarına ne tür bir gereklilik yüklediğinin irdelenmesi gerekir. Güneşin ve ayın bağımlılığının irdelenmesi, bizi, animizmin kökenlerinin analizi için gerekli, daha genel bir araştırmaya götürecektir. Bu durumda, çocuk animizminin kökenleri üstüne bir denemeyle sonuçlandırabileceğiz irdelememizi.

1. ÇOCUKTA SPONTAN ANİMİZM. – Psikoloji ve pedagoji yapıtlarında çocukta bulabileceğimiz çok sayıda spontan özellik vardır. Bunla-

rın tümünü aktarmayacağız çünkü sıkıcı gelir zira bütün bu özellikler aynı değeri taşımaz. Oyunda animizm (bebeklerin kişileştirilmesi) özellikle burada sözünü etmeyeceğimiz özel bir sorundur.

Bazı yetişkin anılarıyla başlayalım. Sağır-dilsizlerin anıları özellikle önemlidir çünkü hiçbir dinsel eğitim almamış çocuklarda animizmin bürüneceği duygusal özelliği gösterir bunlar.

JAMES[34] öğretmen olan (Th. d'Estrella) ve kendi anılarını anlatan (üçüncü şahısta) bir sağır-dilsizin durumundan söz ediyor: "*En ilginç bulduğu şey aydı. Aydan korkuyordu ama sürekli de inceliyordu onu. Dolunayın belirsiz yüzünü fark etti. Sonra ayın bir canlı varlık olduğunu düşündü. Ve onun canlı olup olmadığını anlamaya çalıştı. Bu araştırmaya dört farklı yoldan girişti. Önce gözlerini aya dikerek kafasını sağa, sola eğdi. Ayın kafasının hareketlerini izlediğini, yükseldiğini, alçaldığını, ilerlediğini, gerilediğini sandı. Aynı zamanda parıltıların da canlı olduklarını düşündü çünkü o da ay üzerinde benzer etkiler oluşturdu. İkinci olarak açık havada yürüdüğünde ayın kendisini izleyip izlemediğine bakıyordu. Ay her yerde peşindeydi sanki...*" (bu metnin devamı için bkz. böl. IV, §15).

Gene James[35] tarafından irdelenen başka bir sağır-dilsiz güneş ve ayla ilgili olarak şunları söylemiştir: "*Ben bu yıldızlara, dünyayı aydınlatma ve ısıtma güçleri nedeniyle saygı duyuyordum adeta.*" Daha sonra: "*Annem bana parmağıyla gökyüzünü göstererek ve çok ciddi bir tavırla yukarıdaki bir varlıktan söz etti. Bu konuda daha fazla bilgi edinmeyi çok istediğimden, güneş mi, ay mı, yoksa yıldızlar mı söz konusuydu, bunu öğrenmek amacıyla sorularla bunalttım onu.*"[36]

Normal çocukların anılarında, animizın, anlaşılmaz olduğundan bambaşka bir duygusal özellik taşır. Sözgelimi şu tür anılar bulabiliriz:

Bizden biri çocukluğunda kendisine şu yükümlülükleri dayattığını hatırlıyor. Tesadüfen yarıya kadar yere gömülmüş bir çakıltaşı gördüğünde, bu taşın, yerini değiştirdiği için acı çekmemesi amacıyla yerine koyu-

34) W. JAMES, Thought before language, *Philos. Rev.*, I (1892), s. 613-624. Bu satırlar Bovet tarafından çevrilmiş ve aktarılmıştır.

35) *Principles of Psychol.*, I, s. 266.

36) Aynı zamanda bkz. PRATT, *Psychol. of relig. Belief.* SINTENIS içinde (*Pisteron*, Leipzig, 1800) güneşle ilgili animist bir inancın oluşmasının çok ilginç bir öyküsü vardır. Bkz. BOVET'deki özeti: *Le sentiment religieux et la psychologie de l'enfant*, Delachaux & Niestlé, 1925.

yormuş onu. Ya da eve bir çiçek ya da taş getirmek istediğinde her zaman birçok çiçek ya da birçok taş getiriyormuş: Amacı hiçbir çiçeğin ya da taşın sıkılmaması ve toplumsal alışkanlığını sürdürebilmesiymiş.

Gene görüştüğümüz biri, tersine, bazen yoldaki taşların yerlerini değiştirmek zorunda hissediyormuş kendisini çünkü bu taşların önlerinde sürekli aynı manzarayı görmelerini istemiyormuş.

Bu son anı, Sully'nin[37] aktardığı Bayan Ingelow'un anısıyla bütünüyle uyuşur.

Ama anıları burada bırakalım ve doğrudan gözlemlenen durumlara ya da sorulara geçelim. Öte yandan, çocukların sorularının sıklıkla animist bir tavrı yansıttıklarını ve genel olarak çocuğu bu animist soruları sormaya iten şeyin de hareketi görmek olduğunu çok iyi biliyoruz. Özellikle, Stanley Hall, soru soran çocuğun yaşamı hareketle özdeşleştirdiği Sully'nin gözlemini doğrulamıştır.[38] Ona göre, çocuklar, Tanrı fikri olanlar bile nesnelere yoğun bir örgütlenme gücü yüklerler.[39] Sözgelimi, Stanley Hall, rüzgârla ilgili olarak şu soruları saptamıştır:

6 yaşında bir erkek çocuğu: "*Rüzgârı estiren nedir? Biri iter mi onu? Ben, onun, karşısına bir ev ya da büyük bir ağaç çıktığında durmak zorunda olduğunu düşünüyordum?*" Ve nihayet: "*Yapraklarımızı (kâğıt) çevirdiğini biliyor mu?*"[40]

Bu son soru, aynı yaştaki çocuklarda, hareket eden öteki eşyalar konusunda tekrar karşımıza çıkar:

DEL(6 ½) meyilli bir arazide Bayan V'ye doğru bir bilyenin yuvarlandığını görür: "Onu hareket ettiren ne?" – "Çünkü yer düz değil, bayır ve o da aşağı doğru yuvarlanıyor." – "O (bilye) sizin orada olduğunuzu biliyor mu?" (*L.P.*, s. 264).

Aynı yaş grubunda bu türden tartışmalar saptadık:

LEV (6) HEI'nin ne yaptığına bakıyor: "İki ay." – "Hayır, iki güneş." – "Güneşlerin böyle ağzı olmaz." – "Yukarıdaki güneşler böyledir." –

37) SULLY, *Etudes sur l'enfance*, çev.: MONOD, s. 44. Aynı zamanda bkz. s. 135-137; Sully bu sayfalarda dumanın, ateşin, rüzgârın ve makinelerin canlı olduklarını söyleyen çocukların gözlemlerini aktarır.

38) *Pedag. Semin.*, 1903, s. 335.

39) A.g.y., s. 333.

40) A.g.y., s. 336.

"Yuvarlaktır ama gözleri, ağzı yoktur." – "Olur mu, görürler." – "Hayır, gören sadece Tanrı'dır". (*L.P.*, s. 36.)

Rasmussen[41] dört yaşındaki kızında da ayın insanları izlediği düşüncesini gözlemlemiş: Birçok kez gözlemlemiş olduğumuz ve gene sistematik biçimde irdeleyeceğimiz inançtır bu:

Dört yaşındaki R. ayı görünce şöyle diyor: "*Bu ay, yuvarlak... Biz gittiğimizde o da gidiyor.*" Daha sonra, bu bulut ayı gizlediğinde, "*İşte, şimdi öldürdüler onu,*" diyor. R.'ye ayın hareket etmediği ve hareket ediyormuş gibi göründüğü söyleniyor. Ama R. üç gün sonra şöyle diyor: "*Ay bazen kayboluyor;* o *zaman belki de bulutlar arasında ayı görmeye mi gidiyor ya da belki üşümüş mü oluyor?*"

5-6-7 yaş çocuklarının soruları çoğu zaman ölümle de ilgili oluyor ve yaşamın tanımı konusunda bir araştırmaya tanıklık ediyor böylelikle. VI. bölümde yaşamla hareketi özdeşleştiren (§2) Del'in sorusunu ("*Bu yapraklar ölü mü?*" – "Evet." – "*Ama rüzgârda hareket ediyorlar!*") hatırladık.

Daha küçük çocuklara gelince, onların animizmi çok daha örtük ve formüle edilemeyen bir animizmdir. Bu çocuklar nesnelerin yaptıklarının bilincinde olup olmadıklarını da, neyin canlı neyin cansız olduğu sorusunu da sormuyorlar çünkü onlarda animizm hiçbir özel noktada sorgulanmamıştır henüz. Bu çocuklar nesnelerden insan diliyle söz ediyorlar sadece ve onlara irade, arzu, aktivite, bilinç gibi kavramlar yüklüyorlar. Ama her olguda en önemli sorun bu ifadelerin ne derecede inançla birlikte var olduklarının ya da sadece biçimsel olup olmadıklarının bilinmesidir. Oysa, çocuklara bu konuda sorular sorabilmek kesinlikle mümkün değildir. Bu bağlamda, bilgi edinmenin tek yolu çocuğun tavrının ve konuşmalarının dikkatle gözlemlenmesidir. İşte, sözgelimi, bir sabah, bebeğini gözlerini içeri doğru çökmüş durumda bulan bir küçük kız: Umutsuzluk, gözyaşları; bu küçük kıza bebeğin tamir ettirileceği vaat edilir. Ancak üç gün boyunca, kız, sürekli, endişe içinde, bebeğin acı çekip çekmediğini, tamir sırasında da bir yerlerinin acıyıp acımayacağını sorar.

Ancak, genellikle tavır çok açık seçik bilgiler vermez. Animist gibi görünen bir ifade söz konusu olduğunda, en iyi yöntem, aynı çocuğun farklı ifadelerini karşılaştırmaktır. İşte, "kim" ve "ne" sorusunun kullanımıyla ilgili bir örnek. Gerçekten, 2-3 yaş çocuklarının dilinde nesne-

41) *Psychol. de l'enfant. L'enfant entre quatre et sept ans*, çev.: CORNET, Alcan, 1924, s. 25-26.

leri kişiler gibi göstermeye yönelik "kim" kullanımı çok ilginçtir: "Oradaki bu tren kim?" Burada animizm mi söz konusudur yoksa sadece sözsel bir ekonomi mi?

NEL (2;9), sorularda görüleceği gibi, "nedir?" sorusunu biliyor: "o ne?" (bir çöp kovası), "oradakiler ne, kutu mu?" (karton kutular), "orada ne yapıyorsun?", "o ne?" (bir köşede unutulmuş ve devrilmiş bir araba). Tabaklardaki artıklar, taş, çimen, üvezağacı, akmayan bir çeşme, bir kütük, köpük, incir, bir resim konusunda da aynı sorular. "Nedir"le belirtilen nesnelerin sadece hareketsiz nesneler oldukları görülüyor. Oysa, Nel, 'kim'i kişiler ["orada kim müzik çalıyor?" "kim verdi (kalemi)?" hayvanlar (inekler, köpek vb.)] için kullanıyor. "Kim bağırıyor?" sorusu tavuklar, karatavuklar, sığırcıklar, kargalar, gecekuşları vb. bağlamındadır; bunlar Nel'in gözlerinin önündedir ya da görmüyordur onları. Nel bir çekirgenin karşısında şöyle diyor: "Çekirge? Ha? Kimdir?" (Çekirge midir?) Trenler bağlamında da aynı kalıp söz konusu: "Kim o?" (tren sesi) Kim bu tren orada?" Nel, hiç kuşkusuz, sadece şunu söylemek istiyor: "Bir tren mi bu?" Nel, gölde gördüğü ve her zaman rastlanan buharlı gemilerden farklı olan büyük bir kayık görüyor: Mekanik gürültüler bağlamında da aynı soru tipi: "Bağıran kim?" (bir otomobil), "Patlayan kim?" (tüfek), "Pum yapan kim?" Bu son örnekte, Nel, belki de ateş edenin kim olduğunu ya da otomobili kullananın vb. kim olduğunu sormak istiyor. Ama bu açıklamanın bu türden tüm olgular için geçerli olma olasılığı yüksek değildir; aynı kalıp su için de geçerlidir: "Orada kirleten kim? (Ocağı) kirleten yağmur mu?" Yuvarlak ve parlak çakıltaşları da söz konusudur bu bağlamda: "Kimdir bu?" (Nel'in üstüne tükürdüğü bir çakıltaşı.) "Kimdir, üstüne tükürdüm!"

Dolayısıyla, Nel, "kim"i hareket halindeki tüm nesnelere mal ediyor büyük olasılıkla ve böylelikle bu nesneleri canlandırıyor. 7 yaşına kadar çocukların ırmaklar (Rhône, göl) bağlamında "kim" sözcüğünü kullandıklarını gördük. Bu "kim" kullanımının tek başına hiçbir anlamı yoktur kesinlikle. Ama, özellikle şunu unutmamamız gerekir ki, hareket halindeki aynı cisimler küçük çocuklarda sayısız animist ifadeye yol açar ve bunların birikmesi, büyük olasılıkla, kesinlikle zihinsel bir yönelimin ifadesidir ve sadece metaforik bir konuşma değildir:

CLI (3;9): "Otomobil (bir garajda) uyuyor. Yağmur yüzünden dışarı çıkmıyor."

BAD (3): "Çanlar uyandı mı uyanmadı mı?"
NEL (2;9) oyuk bir kestane ağacı gördüğünde şöyle diyor: "Delik ağlamadı mı (açıldığında)?" Ve bir taştan söz ederken de şöyle diyor: "Dokunmayın benim bahçeme!... Ağlar bahçem."
Nel meyilli bir çimene doğru taş atıyor. Taş tekrar aşağı kayıyor: "Taşı görüyor musun! Taş çimenden korkuyor."
Duvar Nel'in elinde sıyrıklar oluşturur. Eline bakar: "Kim sürtündü buraya?... Buram acıyor. Duvar vurdu bana."
DAR (1;8 – 2;5) oyuncak otomobilini pencereye yaklaştırıyor ve, "Otomobil, kara bak," diyor. Bir akşam bir resim (tanıdığı kimselerin yer aldığı bir fotoğraf) yere düşüyor. Dar yatağında doğruluyor ve ağlarken bağırıyor: "Anneler (kadınlar) yerde, acı!" Dar gri bulutlara bakıyor. Yağmur yağacağı söyleniyor ona: "Ah! İşte rüzgâr. Namussuz rüzgâr, rüzgârı kamçıla. "Onun rüzgârın canını yakacağını mı sanıyorsun?" – "Evet." Birkaç gün sonra: "Namussuz rüzgâr. Yok, kötü değil o. Kötü olan yağmur. Rüzgâr iyi." – "Yağmur niçin kötü?" – "Çünkü annem arabayı itiyor ve araba sırılsıklam." Dar uyuyamıyor. O istediği için ışık açık bırakılıyor: "Işık çok iyi." Bir kış sabahı odaya güneş dolduğu sırada: "Oh! Ne güzel. Kaloriferi ısıtmaya gelen güneş."

Bu son ifadelerde, çocukta Sully tarafından gözlemlenen eğilim görülüyor: Doğadaki nesneleri etkinliklerine göre akıllı, uslu ya da yaramaz gibi düşünmek.

Bütün bu olgular, tabiatıyla, tartışılabilir. Ama bu üslubun değişmezliği en azından çocukların nesneleri canlı varlıklardan ayırt etme konusuna önem vermediklerini kanıtlamaktadır. Her olay amaçsal eylem biçiminde tanımlanır. "Bana vuran duvar" ifadesi, bu bakımdan, çocuğun tüm direnci bilinçli gibi kavrama eğilimini gösterir. En azından bu ifadelerin doğrudan analizinin ne kadar zor olduğunu anlarız. Ne var ki, bu ifadelerin kesinlikle gizli bir animizmden gelmesi gerekmektedir çünkü çocuklar ancak 5-7 yaşlarına doğru nesnelerin yaşamlarını ve bilinçlerini sorgulamaya başlıyorlar; bu daha önce hiç meşgul etmiyor bu çocukların kafalarını ve bunların çözümleri soru falan sorulmadan kendiliğinden geliyor sanki...

Sonuç olarak, çocukların spontan animizminde iki dönem buluyoruz. 4-5 yaşlarına yayılan birinci dönemin belirgin özelliği tam ve örtük bir animizmdir: Her şey, geçici olarak, çocuğun zihnini etkileyen engellerin, çarpışmaların (meyilli bir yerde atılınca tekrar aşağı yuvarlanan bir

çakıltaşı, bir yerlerini acıtan bir duvar vb.) sonucu bir amacın ya da bilinçli bir etkinliğin kaynağı olabilir. Ama bu animizm çocuk için sorun yaratmaz. Doğaldır bu. Tersine, 4-6 yaşlarında sorular sorulur ve böylelikle bu örtük animizm kısmen kaybolma yoluna girer ve, dolayısıyla, kısmen entelektüel sistemleştirme yolundadır. Bu dönemde çocuğa sorular sormak mümkün olabilir ve son iki bölümde irdelediğimiz düzeyler de bu dönemde başlar.

2. GÜNEŞ VE AY BİZİ İZLİYOR. – 5-7 yaş arasındaki çocukların sorularından ve ifadelerinden çıkan animizm, esasen, çocuğun beklenmedik olduklarından anlamadığı beklenmedik olgular vesilesiyle ortaya çıkar. Ama çocuğun dikkatini sadece bu olguların çekmesi nedeniyle spontan animizm sınırlı görünebilir. Oysa, durum böyle değildir. Biraz sonra çocuğun dünyayı ahlaksal ve sosyal kurallara uyan varlıklardan oluşan bir dünya gibi düşündüğünü göreceğiz. Dolayısıyla, animist soruların çok fazla olması için hiçbir neden yoktur: Gerçekten de, bu, defalarca gördüğümüz gibi (*L.P.*, böl. V), çarpıcı olan ve sorun yaratan bir istisnadır.

Eğer durum buysa çocukta gizli animist inançlar bulunmalıdır ama bunlar gene de sistematik özellikler taşır. Şimdi, irdelenmesi spontan animizm araştırması ve çocuğun doğal yasalara yüklediği gereklilik analizi arasında geçiş oluşturan bir inancı analiz ederek bunu anlamaya çalışacağız. Çocuğun sürekli ay ve güneş tarafından izlendiğine inanmasıdır bu. Cenevre, Paris ve başka bazı yerlerde görüştüğümüz birçok çocukla ilgili olarak yaptığımız değerlendirmelere göre, bu inanç son derece genel, dolayısıyla da çok spontan gibi görünmektedir. Ayrıca, yukarıda belirttiğimiz gibi, Rasmussen'in kızı (4 yaş) ve James'in sağır-dilsizi de dile getirmişlerdir bunu. Öte yandan, animizmle ilgili sorularımız vesilesiyle bu fikrin bir yığın spontan yansımasını da gördük. Şimdi yanıtlarını aktaracağımız çocuklara animizm konusunda sorular sormuş değiliz. Bunlar özellikle yıldızlar ya da hareketlerin nedeni vb. üstüne sorular sorduğumuz yeni öznelerdir.

Çocuğu etkilememek için izlenen teknik son derece basittir. Soruyoruz çocuğa: "Sen dolaşırken güneş ne yapıyor?" Eğer çocuk güneşin kendisini izlediğini düşünüyorsa "bizi izler" diye cevap verecektir. Bu düşüncede değilse eğer, soru herhangi bir şey esinleme bağlamında çok belirsizdir. O zaman, çocuk "bizi aydınlatır, bizi ısıtır" vb. cevaplarını verecektir. Sadece "ay hareket ediyor mu?" sorusu da sorulabilir; çocuğu spontan olarak konuşturmak için bu soru yeterli olabilir çoğu zaman.

Üç düzey söz konusudur bu bağlamda. Birinci düzeyde çocuk güneşin ve ayın kendisini izlediğine inanır, çatılarda uçan bir kuş gibi... Bu düzey ortalama olarak 8 yaşına kadar gider ama bu özellikleri gösteren 12 yaşında çocuklar da vardır. Bir ikinci düzeyde çocuk hem güneşin insanların peşinden gittiğini hem de gitmediğini kabul eder. Burada çoçuğu etkileyen ve kendince yok etmeye çalıştığı bir çelişki vardır: Güneş hareketsizdir ama ışınları izler bizi ya da güneş hep yerinde durur ama hep bizi görebileceği bir konumda bulunur vb. Bu düzey çocuklarının ortalama yaşı 8-10'dur. Nihayet, genelde 10-11 yaşından başlayarak, çocuk, güneşin insanları izlemesinin bir yanılgıdan ibaret olduğunu bilir ve bu yanılgı bu yıldızların uzak olmasından kaynaklanır ona göre. Burada bizi ilgilendiren tek mesele olan animizm açısından ilk iki düzey animisttir, üçüncü düzey genel olarak yıldızlarla ilgili animizmin ortadan kalkmasıdır. Birinci düzeyde çocuk güneşe ve aya açıkça ve hiç duraksamadan bilinç ve irade atfeder.

Birinci düzeyle ilgili örnekler:

JAC (6): "Güneş hareket eder mi?" (Bu sözler anketin başlangıcını oluşturur: daha önce adı ve yaşı dışında bir şey sormadık Jac'a.) – "Evet yürüdüğümüz zaman peşimizden gelir. Etrafından dolaştığımızda o da dolaşır bizim etrafımızda. Sizi izlemiyor mu?" – "Niçin hareket ediyor güneş?" – "Çünkü biz yürüdüğümüzde o da yürüyor." – "Niçin yürüyor?" – "Bizim konuşmalarımızı dinlemek için." – "Canlı mıdır?" – "Tabii, kesinlikle! Yoksa izleyemezdi bizi, parlamazdı." Ve bir süre sonra: "Ay hareket eder mi?" – "Evet, o da biz yürüdüğümüzde hareket eder, güneşten daha çok hareket eder, çünkü biz koşunca o da koşar, güneş biz koşarken yürür. Çünkü ay güneşten daha güçlüdür, daha hızlı gider. Güneş onu hiçbir zaman yakalayamaz." (Aslında ay konusundaki yanılgı güneşe göre daha açık seçiktir.) – "Yürümediğimiz zaman?" – "Ay durur. Ama ben durduğumda bir başkası koşar." – "Sen koşarsan ve arkadaşlarından biri de başka bir yöne doğru koşarsa ne olur?" – "Ötekiyle birlikte gider ay." Daha sonra, genel olarak hareketlerin nedeni üstünde yoğunlaşan anketin sonunda soruyoruz: "Bugün güneş nasıl hareket ediyor?" – "Hareket etmiyor çünkü yürümüyoruz. Yok, yok, hareket etmiş olmalı çünkü bir zırhlı araç sesi geliyor."

BOV (6;5): "Sen dolaşırken güneş ne yapıyor?" – "Bizimle birlikte geliyor." – "Sonra, sen eve döndüğünde?" – "Başka biriyle gidiyor." –

"Daha önce izlediği yönde mi?" – "Ya da başka bir yönde." – "Her yöne gidebilir mi?" – "Evet." – "İstediği her yöne gidebilir mi?" – "Evet." – "İki insan ters yönlere doğru gittiklerinde?" – "Birçok güneş olur." – "Sen güneşleri gördün mü?" – "Evet, çok daha fazla onlar, gördüğümden ve gezerken beni izlediklerinden çok daha fazla." Biraz sonra: "Ay hareket eder mi?" – "Evet, akşam göl kıyısına gitmek istediğimde, dışarıda olduğumda, akşam beni izler güneş. Gemiye binmek istediğimde de ay, güneş gibi, benimle birlikte gelir, batmadığı zaman da gelir."

CAM (6) güneş konusunda şöyle diyor: "Bizim gittiğimiz yere gelir çünkü bize bakar." – "Niçin bakar?" – "Uslu durup durmadığımıza bakar." – "Ay gece gelir 'çünkü çalışmak isteyen insanlar vardır'." – "Ay niçin hareket eder?" – "Çalışma saatidir. O zaman ay gelir." – "Niçin hareket eder?" – "Çünkü o da çalışan insanlarla birlikte çalışır." – "Sen buna inanıyor musun?" – "Evet." – "Çalışır mı ay?" – "İnsanların iyi çalışıp çalışmadıklarını denetler."

HUB (6 ½): "Sen gezerken güneş ne yapar?" – "Hareket eder." – "Nasıl?" – "Benimle birlikte gelir." – "Niçin?" – "Ona bakmam için." – "Seninle birlikte gelirken onu hareket ettiren nedir?" – "Rüzgâr." – "Rüzgâr senin nereye gittiğini bilir mi?" – "Evet." – "Ben dolaşırken güneş nereye gider?" – "Sizinle birlikte ilerler." (Hub'a ters yönde giden iki kişiyi gösteriyoruz.) "Görüyor musun, sen oraya doğru gidersen, ben bu tarafa gidersem, güneş ne yapacak?" – "Güneş sizinle birlikte gidecek." – "Niçin?" – "Benimle...'

JAC (6 ½): "Biz dolaşırken ay ne yapar?" – "Bizimle birlikte dolaşır o da." – "Niçin?" – "Çünkü onu hareket ettiren rüzgârdır." – "Rüzgâr nereye gittiğimizi bilir mi?" – "Evet." – "Ay?" – "Mahsus mu bizi izler yoksa mecbur mudur buna?" – "Bizi aydınlatmak için gelir." – "Sen nerede dolaştın?" – "Ovada." (Plainpalais Ovası'nda genel bir gezinti yeri.) – "Ay orada dolaşıyordu." – "Seni görür mü?" – "Evet." – "Bu onu ilgilendirir mi?" – "Evet, ilgilendirir." – "Senin adını bilir mi?" – "Hayır." – "Benimkini?" – "Hayır." – "Evler olduğunu bilir mi?" – "Evet." – "Benim gözlük taktığımı bilir mi?" – "Hayır."

SAR (7): "Sen dolaşırken güneş ne yapıyor?" – "Hareket ediyor. Ben durduğumda o da duruyor. Ay da." – "Sen geri giderken peki?" – "O da geri gidiyor."

KENN (7): "Sen ayı gördün mü?" – "Evet." – "Nasıl?" – "Peşimizden geliyor." – "Sahiden peşimizden mi geliyor?" – "Evet." – "İlerle-

miyor!" – "Hayır." – "O zaman sahiden bizi izlemiyor mu?" – "İzliyor bizi." – "Niçin izliyor bizi?" – "Yol göstermek için." – "Yolu biliyor mu?" – "Evet." – "Hangi yolları?" – "..." – "Cenevre yollarını biliyor mu?" – "Evet." – "Salève yollarını?" – "Hayır." – "Fransa yollarını?" – "Hayır." – "Ya Fransa'daki insanlar. Orada ne yapıyor ay?" – "Onları izliyor." – "Orada da ay var mı?" – "Evet." – "Buradaki gibi mi?" – "Hayır, başka."

7 yaşındaki GIAMB büyü konusunda bir şeyler söylemişti (böl. IV, §15). Giamb'la (8 ½) tekrar konuştuk: Gene yıldızların kendisini izlediğine inanıyordu. "Sen dolaşırken güneş ne yapıyor?" – "Bizi izliyor." – "Ay ne yapıyor?" – "Evet, o da güneş gibi." – "Biri seninle karşılaşsa, kimin peşinden gider o?" – "Birimizin peşinden gider ve o eve girince öbürünün peşinden gider."

BLOND (8): "Ay bizimle birlikte ilerler, bizi izler." – "Gerçekten izler mi bizi yoksa izlediği mi söyleniyor?" – "Gerçekten izler."

SART (12 ½): "Ay her istediğini yapar mı?" – "Evet, biz yürüdüğümüz zaman peşimizden gelir." – "Peşinden mi gelir yoksa hareket etmez mi?" – "Beni izler. Ben durduğumda o da durur." – "Ben de yürürsem hangimizi izler?" – "Beni." – "Hangisi?" – "Sizi." – "Herkesi izlediğine inanıyor musun?" – "Evet." – "Her zaman her yerde olabilir mi?"

Çocukların bu cevaplarının ne kadar spontan olduğu yeterince anlaşılıyor. Karşı etkilemeler hiç etkili değildir. Yıldızların bizi gerçekten mi izledikleri yoksa bunun bir görünüş mü olduğu anlaşılamamıştır. Ters yönde yürüyen iki kişi sorusu çocuğu şaşırtıyor ama yanılgıdan kurtarmıyor. Aşağıdaki ikinci ve üçüncü düzey cevapları, önceki cevapların gerçekten köklü ve sistematik bir inancı yansıttıklarını gösteriyor.

İşte ikinci düzey olguları: Yıldızlar hem bizi izlerler hem de hareket etmezler.

SART (11;5): "Ay hareket eder mi?" – "Evet." – "Biz dolaşırken ne olur?" – "Ay sürekli ilerler." – "Bizi izler mi izlemez mi?" – "Bizi izler çünkü büyüktür." – "İlerler mi ilerlemez mi?" – "Evet." – "Ay bizi izlediğinde hareket eder mi etmez mi?" – "...Bilmiyorum." Sart açık seçik biçimde anlamış değildir durumu: Bir yandan ayın bizi izlediğini sanır, öte yandan da hareket etmediğine inanır. Sart sentez yapmayı başaramaz.

LUG (12;3) Sart gibi iki çelişkili inançla yetinmez, bunları uzlaştırmayı dener: "Biz dolaşırken ay ne yapar?" – "Bizi izler." – "Niçin?" – "Işınları bizi izler." – "Hareket eder mi?" – "Hareket eder, bizi izler." – "Söyle bakalım..." (Ters yönde giden iki kişi örneği.) – "Olduğu yerde durur. İki kişiyi birden izleyemez." – "Seni izlemediği oldu mu hiç?" – "Bazen, koştuğum zaman." – "Niçin?" – "Çok hızlı koşarım." – "Niçin bizi izler?" – "Nereye gittiğimizi anlamak için." – "Görür mü bizi?" – "Evet." – "Kent kalabalık olduğunda ne yapar?" – "Başkasını izler." – "Hangisini?" – "Birçok kimseyi." – "Nasıl yapar?" – "Işınlarıyla." – "Gerçekten izler mi onları?" – "Biz olabiliriz ve de ay olabilir izleyen." – "Hareket eder mi?" – "Hareket eder." – "Nasıl yapar?" – "O yerinde durur ve ışıklar izler bizi(!)"

BRUL (8): "Biz dolaşırken güneş ne yapar?" – "Bizi izler." – "Niçin?" – "Bizi aydınlatmak için." – "Bizi görür mü?" – "Evet." – "O zaman ilerler mi?" – "İlerlemez herhalde." – "Bizi izleyen kimdir peki?" – "Bizi izler ama yerinde durur(!)" – "Nasıl yani?" – "Biz yürürken geri döneriz o hâlâ başımızın üstünde durur." – "Nasıl oluyor bu?" – "İnsanlar onu görmek istediklerinde hepimiz üstümüzde görürüz onu." Brul güneşin 'yerinde durduğunu' ve 'ışınlarını' gönderdiğini söylüyor.

Bu inançların ifade ettiği şeyler yeterince görülüyor. Çocuk güneşin bizi izlediğine inanmaya devam ediyor. Ama güneşin hareket etmediğini keşfetmiştir (bir deney sayesinde Mart'ta gördüğümüz gibi) ya da öğrenmiştir. Bu iki olgunun aynı anda nasıl mümkün olduğunu anlamıyor. Dolayısıyla, Sart gibi iki çelişkili tezi, uzlaştırmaya çalışmadan kabul ediyor: Öte yandan, Sart'ın yıldızların "büyük" olduklarını öğrenmek zorunda kaldığı ama –çıkardığı sonuçların gösterdiği gibi– olgunun içeriğini anlamamış olduğu anlaşılıyor. Ya da çocuk, Lug ve Brul gibi, kendisi bir çözüm aramış ve yıldızın hareketsiz olduğu ama ışıklarının bizi izlediği düşüncesine varmıştır!

İşte ikinci ve üçüncü düzey arasında iki olgu:

MART (9;5): "Sen dolaşırken ay ne yapıyor?" – "Bizi izliyor, sonra hareketsiz kalıyor. Biz gidiyoruz ve sonra biz giderken ay sürekli yaklaşıyor bize." – "Nasıl izliyor bizi?" – "Yerinde duruyor ve sonra biz yaklaşıyoruz ona." – "Nasıl anladın bunu?" – "Evlerin önünden geçerken daha iyi görüyordum onu, duvarı görüyordum." – "Ne düşündün o zaman?" – "Hareket etmediğini." – "Niçin seni izlediğine inanıyor-

dun?" – "Yanıldım: ev olmadığında sürekli önümüzde gözüküyordu ay." – "Niçin ilerliyor?" – "Kimse ilerletmiyor onu! Yerinde duruyor."

FALQ (8) ayla ilgili olarak şunları söylüyor: "Bizi izliyor." – "Niçin?" – "Çünkü yüksekte ve herkes görüyor onu." – "Sen yürürken ben de ters yönde yürüsem, kimi izler ay?" – "Sizi çünkü size daha yakındır." – "Niçin?" – "Çünkü siz öndesiniz." – "Niçin daha yakındır?" – "Hep aynı yerde durur o."

Mart ve Falq, yürürken aya yaklaştığımıza inandıklarından ikinci düzeydedirler ve böylelikle yanılsamanın bir temeli oluşmuştur. Ama bu çocuklar, öte yandan, ayın her durumda hareket ettiğini kabul etmediklerinden (ışınları bizi izlemez artık) üçüncü düzeyde yer alırlar.

Ve şimdi de üçüncü düzey örnekleri. Bu kez yanılgı anlaşılmıştır.

PEC (7;3): "Akşam, sen dolaşırken, ay hareket eder mi?" – "Uzaktadır, hareket ettiği sanılır ama doğru değildir bu."

KUF (10;9): "Biz yürürken ayın bizi izlediği sanılır çünkü büyüktür." – "İzler mi bizi?" – "Hayır. Önceleri bizi izlediğini ve arkamızdan koştuğunu sanırdım."

DUG (7 ½): "Sen dolaşırken güneş ne yapar?" – "Parlar." – "Seni izler mi?" – "Hayır ama her yerde görürüz onu." – "Niçin?" – "Çünkü çok büyüktür."

Yıldızların amaca yönelik hareketlerine duyulan inanç bağlamındaki gelişme budur. Bu küçük çocukların cevaplarındaki mükemmel süreklilik ve öykülerin zenginliği bu konuda doğrudan gözlemden doğan ve çocuk tarafından kendisine soru sormamızdan çok önce ifade edilen spontan bir inanç bulunduğunu yeterince gösterir bize. Bu spontan inancın genelliği üç açıdan ilginçtir.

Her şeyden önce, bizim aktarmış olduğumuz olgular bir çocuk animizminin varlığını ve teorik olmayan (olguları açıklamaya yönelik) ama duygusal bir animizmin varlığını yeterince göstermektedir:

Yıldızlar bizimle ilgilidirler:

FRAN (9) güneşten söz ederken, "Bazen bakar bize," diyor, "bazen sanki çok güzel olduğumuz için bakar bize." – "Sen güzel olduğuna inanıyor musun?" – "Evet, pazar günleri büyükler gibi giyindiğimde." – "Bize bakar ve bizi gözetler," diyor GA (8 ½) *ayla ilgili olarak. "Ben yürüdüğümde o da yürür;*

ben durunca o da durur. Papağanlar gibidir onlar." – "Niçin?" – "Bizim yaptığımızı yapmak ister." – "Niçin?" – "Çünkü meraklıdır." (PUR 8;8.) *"Güneş 'konuştuklarımızı dinlemek için' yürür."* (JAC, 6.) *"Uslu durup durmadığımızı kontrol eder, ay da 'insanların iyi çalışıp çalışmadıklarına bakar'."* (CAM, 6.)

Öte yandan, bu inançlar akıldışılık ve animizm açısından da çok ilginçtir. Gerçekten de, bazı çocuklar (böl. IV, §2) yıldızların hareketinin nedeninin kendileri olduğuna inanırlar: "Yürüdüğüm zaman ben hareket ettiririm onları," diyor 4 yaşındaki Nain. 7 yaşındaki Giamb ise, "Biz hareket ettiririz," diyor. İrdelemiş olduğumuz çocuklarda, tersine, istedikleri takdirde başka yerlere de gidebilecek olan spontan varlıklar tarafından izlenme duygusu vardır. Nedensel önemin ben ya da hareket eden varlık üstünde yoğunlaşmasına göre akıldışılık ya da animizm söz konusudur. Bu ilişki nasıl algılanacaktır? Kesin olan şudur ki, böyle bir durumda akıldışılık ve animizm arasında tam bir karşılıklı bağımlılık söz konusudur. Çıkış noktası benmerkezcilikten, yani ben ve dünyanın karıştırılmasından kaynaklanan bir katılım duygusudur: Üstünde ya da yanında sürekli yıldız gören çocuk, benmerkezciliğinin ürettiği bu duygusal ön-ilişkiler sayesinde, yıldızların hareketiyle kendi hareketi arasında dinamik bir katılım ya da amaç birliği olduğunu düşünür. Çocuk bu amaçsal birliği düşünmediği ve, dolayısıyla, yıldızların bizi izleme zorunluluğuna direnebilip direnemeyeceklerini sorgulayamadığı ölçüde akıldışı bir tavır söz konusudur: Çocuk yıldızları kendisinin hareket ettirdiğine inanır. Tersine, çocuk yıldızların kendisine itaat etmesine şaşırdığı ve onlara direnme gücü atfettiği ölçüde canlandırır onları ve kendisini izleme irade ve arzusu yükler bu yıldızlara. Kısacası, akıldışı ve animizm arasında sadece bir benmerkezcilik farkı vardır. Mutlak benmerkezcilik akıldışılığı getirir; öteki varlıkların kendiliklerinden var oldukları duygusu, tersine, ilkel katılım duygularını zayıflatır ve bu varlıkların özel amaçsallığını güçlendirir.

Nihayet, bu bölümde irdelediğimiz inançlar çocuk dinamiğinin anlaşılması için çok önemlidir ve söz konusu inançlar doğal hareketlerin açıklanması bağlamında da karşımıza çıkacaktır. Gerçekten de, 7-8 yaş arası çocukları genel olarak yıldızların hava, rüzgâr, bulutlar vb. sayesinde hareket ettiklerine inanırlar. Bu bağlamda, büyük olasılıkla, mekanik bir açıklama söz konusudur. Ama, öte yandan, bizi izler yıldızlar. Dolayısıyla, mekanik güçlere bu çoçuk mekaniğinin gerçek anlamını

gösteren akıldışı-animist bir faktör eklenir: Yıldızların rüzgâr vb. sayesinde bizi izlediklerini söylemek, aslında, rüzgârın, bulutların vb. bu işe ortak olduklarını, onların da bizimle ilgilendiklerini, her şeyin insanın çevresinde döndüğünü söylemektir.

Sonuçta, çocuğun doğal yasalara yüklediği gereklilik tipinin irdelenmesine geliyoruz. Bu noktayı biraz daha irdeledikten sonra çocuk animizminin kökenleri sorununu ele alabileceğiz.

3. FİZİKİ DETERMİNİZM VE AHLAKSAL GEREKLİLİK. – V. bölümde gördüğümüz gibi, çocuğun animist bir doğa anlayışından bekleyebileceği iki işlev vardır: Rastlantısal olanı açıklamak ve nesnelerin uyumunu açıklamak. Oysa, rastlantısal olanı açıklamak onu ortadan kaldırmak, her şeyi kurallara indirgemektir. Ama nedir bu kurallar? Sully'nin gösterdiği ve bizim de doğrulama fırsatı bulabildiğimiz gibi (*L.P.*), bunlar fiziki olmaktan çok ahlaksal ya da sosyal kurallardır: *Decus est*. Çocuk animizminin gücü burada yatar: Doğal varlıklar nesnelerin yönlendirilmesinde bir işleve sahip oldukları ölçüde bilinçlidirler.

Bu özellik çocuk animizminin rolünü ve sınırlarını açıklar. Çocuğun sanıldığı kadar antropomorf olmadığını birçok kez kanıtladık. Nesnelere bilinç yüklemesi, sadece işlevlerinin gerçekleşmesi için kesin olan gerekliliktir. Sözgelimi, 7 yaşındaki çocuk güneşin bizi bir odanın içinde görebileceği ya da bizim adımızı bildiği düşüncesini kabul etmez ama "bizi ısıtmak için" bize eşlik etmek zorunda olduğundan yürüyüşümüzü izlediği düşüncesini kabul eder. Irmaklardaki su kıyıları görmez, acıdan ya da zevkten habersizdir. Ama yol aldığını bilir ve bir engeli aşmak için hızlı bir atılım yapmasının gerekli olduğunu da bilir. Çünkü ırmak "bize su vermek amacıyla" ilerler vb.

Bu açıdan ilginç bir konuşmayı aktarıyoruz:

VERN (6) animizm konusunda hiç soru sormadığımız ve ilk kez gördüğümüz bir çocuk. Ona bir geminin su üstünde kaldığını, buna karşılık daha hafif olan küçük bir taşın hemen suyun dibine indiğini söylüyoruz ve bunun nedeninin ne olabileceğini soruyoruz. Vern düşünüyor ve cevap veriyor: "Gemi taştan daha akıllı." – "Akıllı olmak ne demek?" – "Yapılmaması gerekeni yapmaz." Burada ahlak ve fiziğin karıştırılması görülüyor. – "Peki masa akıllı mıdır?" – "Kesilmiştir (=kesilmiş ağaçtan yapılmıştır), konuşamaz, hiçbir şey söyleyemez."

– "Güneş akıllı mıdır peki?" – "Evet, çünkü ısıtmak ister." – "Ya ev?" – "Hayır, çünkü taştandır. Bütün taşlar kapalıdır (konuşmazlar, görmezler, hepsi maddedir)." – "Bulutlar akıllı mıdır?" – "Hayır, güneşi yenmek isterler (=güneşin yaptığının tersini yaparlar)." – "Ay akıllı mıdır?" – "Evet, çünkü gece aydınlatır, sokakları aydınlatır, sanıyorum ormanlardaki avcıları da." – "Irmaklardaki su akıllı mıdır?" – "O da biraz akıllıdır."

Bu ifadelerin ne kadar önemli olduğu açıktır. Bu sınıflandırma çözümlendiğinde Aristoteles'in "doğa" ve "şiddet" dediği şey aklımıza gelir kaçınılmaz olarak. Vern'e göre güneşin sıcaklığı "doğal"dır çünkü güneş bir iç güç tarafından yaşama yararlı bir amaca doğru yönlendirilir, oysa bulutların aktivitesi güneşi engellediklerinden "şiddetli"dir. Dahası, bu koşut uyumsuzluk zorlandığı takdirde, Vern'e göre, doğal aktivitenin "akıllı" olduğu, yani fiziki "gereklilik"le ("gereklilik" "doğa"nın aktivitesi karşısında bir engel oluşturduğundan) değil, ahlaksal zorunlulukla zorladığı anlaşılacaktır: "Yapılmaması gerekeni" yapmamak.

Dolayısıyla, ilk anket karşımıza kaçınılmaz biçimde çocuk animizmi sorununu çıkarır: Çocuk için "doğa" nedir? Fiziki yasalar bütünü mü? Son derece uyumlu bir toplum mu? İki durum arasındaki uyum mu? İrdelememiz gereken konu budur. Son bölümlerde biriken olgulara göre, çocuğun nesnelerin her şeyden önce onların hiyerarşilerini ve itaatlerini açıklamaya yönelik bir bilince sahip olduklarını kabul ettiği hipotezini çıkarıyoruz. Çocuk nesnelerde psikolojiden çok bir ahlak bulunduğunu farz ediyor.

Bu hipotez nasıl doğrulanacaktır? İrdelemeye çalışacağımız çocuk dinamiği ve fiziği bu yola götürecektir bizi. Ama bu arada çocuklara nesnelerin istedikleri her şeyi yapıp yapmadıklarını ve bunun nedenlerini sorabiliriz.

Ve biz bu yöntem aracılığıyla çok açık seçik bir sonuca ulaştık. Çocuklar 7-8 yaşlarına kadar nesnelerin istedikleri her şeyi yapabilecekleri görüşünü reddettiler ve onlara göre bunun nedeni kesinlikle iradeden yoksun olmaları değil, iradelerinin ilkesi insanların olabildiğince mutlu olabilmeleri için her şeyi yapmak olan bir ahlak yasasına bağlı olmasıdır. Çok ender bazı istisnalar bu yorumu kesinlikle doğruluyor: Aynı yaştaki bir çocuk herhangi bir cismin her türlü ahlaksal zorunluluğun dışında olduğunu söylediğinde bu cismin istediği her şeyi yapma konusunda özgür olduğunu düşünür ve çocuğa göre bu özgürlüğün kaynağı

ona kimsenin emir vermemesidir. Dolayısıyla, nesnelerde kesinlikle bir irade vardır ama bu irade çoğu zaman ödevle yükümlüdür.

Buna karşılık, 7-8 yaşına doğru ilk fiziki determinizm kavramı ortaya çıkar: Bulutların ya da ırmakların hareket etmesi gibi, bazı hareketlerin artık ahlaksal bir zorunluluktan, meşru bir zorunluluktan değil tamamen fiziki bir zorunluluktan kaynaklandığı kabul edilir. Ancak bu yeni kavram yavaş yavaş sistemleşir, sadece bazı olgulara uygulanabilir ve ancak 11-12 yaşlarına doğru çocuk fiziğinde ahlak kuralı düşüncesinin yerini kesinlikle doldurabilir. 7-8 ve 11-12 yaşları arasında ahlaksal gerekliliğin ve fiziki determinizmin farklı bireşimlerini görürüz ancak bu periyodu düzeylere bölmek mümkün değildir. Nihayet, şunu da belirtelim ki, 7-8 yaşlarından önce çocuk dünyası tasarımında fiziki zorlayıcılığa has bir unsur vardır doğal olarak, ama bu zorlayıcılık 7-8 yaşından sonra ortaya çıkan determinizmden çok farklıdır: Çocuğun gözünde kaçınılmaz biçimde ahlaksal gerekliliğe eşlik eden fiziki bir zorlamadır bu nedense.

Şimdi de bazı karışık örnekleri aktaralım ve bunların her birindeki ahlaksal gereklilik ve fiziki determinizm paylarını açıklamaya çalışalım.

REYB (8;7): "Bulutlar istedikleri her şeyi yaparlar mı?" – "Hayır..." – "İsterlerse daha hızlı hareket ederler mi?" – "Hayır." – "İsterlerse durabilirler mi?" – "Hayır." – "Niçin?" – "Çünkü yağmuru haber vermek için." – "Güneş istediği her şeyi yapabilir mi?" – "Evet." – "İstediği zaman durur mu?" – "Hayır, çünkü durursa aydınlatamaz." – "Ay istediği her şeyi yapabilir mi?" – "Hayır." – "İstediği zaman durabilir mi?" – "Evet." – "Niçin?" – "Çünkü isterse hareket edemez." – "İstediği zaman batabilir mi?" – "Hayır, çünkü geceleri aydınlatır." Reyb'in bu ifadeleri daha sonraki ifadeleriyle karşılaştırıldığında bulutların ve yıldızların hareketindeki düzen işlevleriyle açıklanır, oysa ırmakların düzeni determinizmle açıklanır: "Irmaklar istediklerini yapabilirler mi?" – "Hayır." – "Niçin?" – "Çünkü sürekli akarlar." – "Niçin?" – "Çünkü duramazlar." – "Niçin?" – "Çünkü sürekli akarlar." – "Niçin?" – "Çünkü rüzgâr iter onları. Dalgaları getirir ve akarlar."

ZIM (8;1) ayın her istediğini yaptığı düşüncesinde. Ancak bu gücün sınırları vardır: "İsterse gece gelmeyebilir mi?" – "Hayır." – "Niçin?" – "Çünkü karar veren o değildir(!)" Güneşe gelince, o istediğini yapar ama bu da aynı şeydir: "Dağın arkasında olduğunu bilir mi?" – "Evet."

– "Kendisi mi istemiştir bunu yoksa mecbur mudur?" – "O istemiştir." – "Niçin?" – "Havanın güzel olması için."

RAT (8;10): "Bulutlar isterlerse daha hızlı gidebilirler mi?" – "Evet." – "Niçin?" – "Çünkü tek başlarına hareket ederler." – "İstedikleri zaman gidebilirler mi?" – "Evet." – "Bugün (yağmurlu bir gün) yapabilirler mi bunu?" – "Evet." – "Niçin yapmıyorlar?" – "Çünkü yapmıyorlar." – "Niçin?" – "Çünkü yağmur yağıyor." – "Onlar mı istemiştir bunu?" – "Hayır." – "Kim peki?" – "Tanrı." – "Güneş isterse aydınlatmayabilir mi?" – "Evet." – "İsterse geceyarısı gelebilir mi?" – "İstemez. Gece olur. O batar." – "İsterse yapabilir mi bunu?" – "Evet." – "Yapmış mıdır hiç?" – "Hayır." – "Niçin?" – "Daha çok batmayı seviyor o." – "Sen inanıyor musunu buna?" – "Evet." – "Niçin geceyarısı gelmiyor?" – "Yapamaz." – "Niçin?" – "Gelmezse aydınlatmaz. Gelirse aydınlatır." – "Gece niçin aydınlatmıyor?" – "Ay biraz aydınlatır." – "O da gelemez mi?" – "Gelmek istemez." – "İstese gelebilir mi?" – "Evet." – "Niçin gelmiyor?" – "O zaman insanlar sabah olduğunu sanır." – "Niçin yapmıyor böyle bir şey?" – "Yapmak istemiyor bunu." Ay da benzeri gerekçelere uyuyor: "Ay istese geceyarısında durabilir mi?" – "Hayır çünkü biraz daha fazla aydınlatabilmek için."

ROSS (9;9): "Güneş istediği her şeyi yapar mı?" – "Evet." – "İstese daha hızlı hareket edebilir mi?" – "Evet." – "Durabilir mi?" – "Hayır." – "Niçin?" – "Çünkü biraz daha uzun süre parlaması gerekir." – "Niçin?" – "Bizi ısıtması için."

IMH (6): "Bulutlar istedikleri her şeyi yaparlar mı?" – "Hayır, çünkü onlar sadece yol gösterirler bize (=bize yol göstermekten başka bir iş yapmazlar)." Burada bizi izleme gerekliliğinin bulutlara mal edildiğini görüyoruz, ötekiler bunu sadece yıldızlara mal ediyorlardı. Bu cevap, Imh'in, sözgelimi ırmaklarla ilgili determinizmi çok kesin biçimde aktarması dolayısıyla daha bir anlamlıdır: "Irmakların suyu istediği her şeyi yapabilir mi?" – "Hayır, daha hızlı akabilir ama aşağı doğru akarsa..."

JUILL (7 ½): "Güneş istediği her şeyi yapabilir mi?" – "Evet." – "Gündüz vakti kaybolabilir mi ortadan?" – "Hayır." – "Niçin?" – "Çünkü ortalık aydınlıktır." – "Eee?" – "Yapamaz." – "Öğlen de batabilir mi?" – "Hayır." – "Niçin?" – "Çünkü ortalık aydınlıktır." – "Gündüzü kim yapar?" – "Tanrı." – "Güneş olmadan gündüzü yapabilir mi?" – "Evet." – "Gündüz vakti güneş meydanda mı olmalıdır?" – "Evet, yoksa yağmur yağar."

SCHI (6): "Güneş istese öğle vaktinde batabilir mi?" – "Hayır." – "Niçin?" – "Çünkü bütün gün aydınlatmak zorundadır."

KENT (9;3): Güneş istediği şeyi yapamaz 'çünkü her gün yaptığı şeyi yapmak zorundadır'. Dolayısıyla, yörüngesinin yasası ahlaksaldır. Bulutlar ve rüzgâr için de aynı şey söz konusudur: "Her zaman aynı yere gitmek zorundadır." Yıldızlar: "Geceleri, bir önceki gece bulunduğu yere gitmelidir." Irmaklar: "Her zaman önündeki yoldan gitmelidir."

Ve iki istisna: Önce bütün cisimlerin özgür olduklarını farz eden bir çocuk; bu çocuk, dolayısıyla, bu cisimlerin "tek başlarına" bulunduklarını, yani onlara kimsenin emir vermediğini, onları kimsenin yakından gözlemediğini söylüyor:

HAD (6): "Güneş istediği her şeyi yapabilir mi?" – "Evet çünkü ayla birlikte yalnızdır." – "Bulutlar?" – "Evet, çünkü başka bulutlarla birliktedirler." Bu sözlerin anlamı daha sonra gelen tepkiyle yeterince aktarılmıştır: "Sen istediğin her şeyi yapabilir misin?" – "Evet, çünkü annem bazen izin veriyor buna."

Dolayısıyla, istisna çok belirgindir. Çocuk bazen de her şeyin özgür olduğunu söylüyor ama aynı zamanda bunların "iyi niyetli" olduklarını söylüyor: Önceki duruma göre gene çok açık bir istisnadır bu:

MONT (7): "Güneş istediği her şeyi yapabilir mi?" – "Evet." – "Niçin yapmıyor?" – "Güzel hava olmasını istiyor." – "Irmaklar istedikleri her şeyi yaparlar mı?" – "Evet." – "İsterlerse daha hızlı gidebilirler mi?" – "Evet." – "Rhône Irmağı istese akmayabilir mi?" – "Evet." – "Niçin yapmıyor bunu?" – "Çünkü su olmasını istiyor."

Nihayet, şunu da belirtelim ki, irade çocuğun nesnelerde bulunduğuna inandığı animist güçlerin en dirençlisidir. Gerçekten, doğada bilinç ve yaşam olmadığını, buna karşılık irade ve çaba olduğunu söyleyen 10-12 yaş çocukları vardır.

KUF (10;1): "Irmaklar canlı mıdır?" – "Hayır." – "Aktıklarını bilirler mi?" – "Hayır." – "Arzu edebilirler mi?" – "Hayır." – "Daha hızlı gidebilirler mi?" – "Evet." – "Güneş gibi mi? Güneş bazen daha hızlı

hareket etmek ister mi?" – "Evet." – "Daha hızlı hareket etmek istediğini hisseder mi?" – "Hayır." Oysa, Kuf'a göre, güneş gerçekten istediği gibi, daha hızlı ya da daha yavaş hareket edebilir.

Dolayısıyla, "güç" kavramının gelişmesi için bu olguların önemi ortaya çıkıyor. Bu "bilinçsiz irade" kavramı aracılığıyla güç ve animizm arasındaki süreklilik önemlidir. Daha sonra gene döneceğiz bu konuya.

Şimdilik, çocuğun, doğanın düzenlerini doğal yasalardan çok ahlaksal yasalarla açıkladığını belirtmekle yetinelim. Bu cisimlerde irade vardır. Bu iradeyi keyiflerine göre kullanırlar ve mümkün olmayan hiçbir şey yoktur onlar için. Ama, öte yandan, bizimle ilgilenirler ve iradeleri her şeyden önce iyi niyettir, yani insanların iyiliğine yönelmiş bir iradedir. Öte yandan kurallar vardır. Doğal cisimler egemen değildir: "Yöneten o değil," diyor Zim aydan söz ederken. Şu bir gerçek ki, 7-8 yaş çocuklarında bazı etkinlikler, sözgelimi ırmakların ya da bulutların hareketleri gitgide fiziki determinizmle açıklanmaktadır. Ama aşağı yukarı 11-12 yaşlarına kadar çok sayıda cisim vardır: Özellikle ilkel ahlak kurallarına boyun eğen yıldızlar ve rüzgâr.

Her yaşta ahlaksal gerekliliğin ve determinizmin gerçek payını ortaya çıkarmak ilginçtir. Ama bu bağlamda verimli yöntem bizim yararlanmış olduğumuz yöntem değildir: Çocuğa her hareketin ve her doğal olgunun kaynağını izah ettiren daha az sözsel ve daha az yapay olan yöntemdir. Daha sonra ele alacağız bu konuyu. Dolayısıyla, önceki olguları çocuk dinamiğine basit bir giriş, her şeyden önce çocuk animizminin anlamını saptamaya ve bu animizmle ilgili hareketin tasarımı bağlamındaki kapsamlı sorunlar arasındaki ilişkiyi göstermeye yönelik olgular olarak düşünelim.

4. SONUÇLAR. ÇOCUK ANİMİZMİ VE "YAYGIN ANİMİZM"İN DOĞASI ÜSTÜNE ANKETLERİN İÇERİĞİ. – V. ve VI. bölümlerde anlatılan farklı yöntemler aracılığıyla elde edilen sonuçların yorumlanmasında çok temkinli davranamazdık. Gerçekten, bu yöntemlerin ortak bir olumsuzluğu vardır: Sözseldir bunlar. Çocuklar, mekanizmalarını anlayabilmek için manipüle ettiğimiz somut nesneler konusunda cevap vermemişlerdir bize, sadece bahsettiğimiz varlıklar konusunda cevaplar vermişlerdir. Dolayısıyla, bizim elde ettiğimiz, deyim yerindeyse, işlevsel konumdaki bir animizm değildir, "yaşamak", "bilmek", "hissetmek" vb. sözcüklerinin tanımıdır. Gerçekten de, bu tanımlar sürekli unsurlar ver-

miştir bize ve eğer kendimizi sözsel zekâ araştırmasıyla sınırlarsak yöntemlerimize güvenebiliriz. Ama algılama zekâsı açısından bu sonuçlardan ne çıkarabiliriz?

Bu noktayı belirtmek için, derlediğimiz cevaplardan her olumlamanın pozitif unsurunu değil, deyim yerindeyse, negatif unsuru alalım. Bu açıdan bakıldığında iki sonuç önemlidir.

Birinci sonuç: Elimizde ayrım yapma ölçütü bulunmadığından, çocuğun düşüncesi canlı varlıkları ve hareketsiz varlıkları benzer görme durumundan kaynaklanır. Bize göre ya da, daha doğrusu, yetişkin sağduyusuna göre bu ayrıma olanak veren iki tür ölçüt vardır. Öncelikle, canlı varlıkların doğmaları, gelişmeleri ve ölmeleri. Bununla birlikte, ilginç olan şudur ki, görüştüğümüz çocuklar bu ölçütten hiç söz etmemişlerdir. Çocuk, kimi zaman bitkilerin "büyüdüğünü" söylemiştir bize ama bu, onun için, bitkilerin kendi içlerindeki bir hareket aracılığıyla canlı olduklarını ve böylelikle büyüme eyleminin bulutların ya da yıldızların hareketiyle aynı düzlemde olduğunu algılama biçimiydi. Dahası, çocuk yapaycılığını irdelerken, çocuğa göre, neredeyse tüm cisimlerin doğduklarını ve büyüdüklerini göreceğiz: Yıldızlar "doğarlar" ve "büyürler", dağlar, çakıltaşları, demir "büyür" vb. Olgular, cisimlerin ortaya çıkma ve gelişme biçiminin çocuk için canlıyı cansızdan ayırma konusunda bir ölçüt işlevi olamayacağını yeterince gösteriyor. Bu açıdan, doğadaki tüm varlıklar arasında tam bir süreklilik vardır.

Öte yandan, yetişkin sağduyusu da yaşamı inorganik maddeden ayırabilmek için hareketsizlik ilkesinden yararlanır, bu ilke sanayinin gelişmesinden bu yana bizim entelektüel alışkanlıklarımıza iyice girmiştir. Fiziki bir cisim sadece dışarıdan gelen bir hareketten yararlanır; canlı bir varlık (sağduyuya göre) hareket yaratır. Ama bu ayrımın henüz çok yeni olduğu kesindir. Öte yandan, üçüncü düzey çocuklarının (yaşamı kendi içlerindeki bir hareketle tanımlayan çocuklar) yıldızların, rüzgârın vb. görünüşte spontan hareketlerini hayvanların hareketinden ayıramamaları şaşırtıcı değildir.

Kısacası, ne kadar temkinli olursak olalım ve çocuklarımızın cevaplarını harfiyen kabul etme noktasından ne kadar uzak olursak olalım, çocuk düşüncesinin temel bir düşünce gibi evrensel bir yaşam düşüncesinden hareket ettiği kesindir. Dolayısıyla, bu açıdan bakıldığında, animizm kesinlikle çocuk düşüncesinin bilinçli yapısının bir ürünü değildir. İlksel bir veridir ve cansız varlık yaşamdan ancak sürekli farklılaşmalarla ayrılır. Etkenlik ve edilgenlik, kendiliğinden hareket ve dışarıdan

gelen hareket, bu bakımdan, düşüncenin, içindeki her şeyin canlı gözüktüğü ilksel bir *süreklilik*ten yavaş yavaş ayırdığı kavram çiftleridir.

İkinci sonuç: Yaşam ve hareketsizlik ilksel olarak birbirlerinden ayrılmamışlarsa eğer, bu, bilinçli eylemler ve bilinçsiz hareketler ya da, daha doğrusu, amaçlı eylemler ve mekanik hareketler için haydi haydi böyledir. Görüştüğümüz çocukların nesnelerin bilinciyle ilgili ifadelerinin mantıklı olup olmadıkları sorgulanabilir ama kesin olan şudur ki, amaçlı eylemler ve mekanik hareketler arasındaki ayrım sadece doğuştan gelen bir özellik değildir, aynı zamanda çok gelişmiş bir zihinsel durumu da gerekli kılar. Gerçekten, hiçbir pozitif deney, bir düşünceyi, nesnelerin bizden yana ya da bize karşı olduklarını ve doğada rastlantı ve hareketsizliğin hüküm sürdüğünü kabul etmeye zorlayamaz. Bu eşyaları nesnel açıdan görme sonucuna varabilmemiz için zihnin öznelliğinden arınması ve doğuştan gelen benmerkezciliğinden kurtulması gerekir. Öyle sanıyoruz ki, bunun çocuk için kolay bir işlem olmadığını gösterdik.

Kısacası, nesnelerin bilinçli olduklarını farz eden çocuk animizmi bilinçli bir yapının sonucu değildir, bilinçli eylem ve maddi hareket arasındaki tam benzerlik olan ilksel bir verinin sonucudur. Çocuk animizmi bilincin *sürekliliği* içinde ilksel bir inanç tavrını gerekli kılar. Ya da, daha doğrusu, çocuğun nesnelere mal ettiği şey tam olarak bilmek ve hissetmek değildir, doğanın gerçekleştirdiği işlevler için gerekli asgari unsur olan bir tür temel irade ve yargılama yetisidir. Bu irade ve yargılama yetisi çocuğun nesneleri insanlar gibi düşündüğü anlamına gelmez, çocuk kendisini bize göre daha az kişisel hisseder kesinlikle, amaçsallığı ve etkinliği karıştırması demektir bu sadece. İki cahil insanın suyun kaynaması sorununu tartıştıklarını anlatan bir Yahudi anekdotu vardır. Bunlardan biri suyun 100 derecede kaynadığını söylüyormuş. Ama öbürü de "su yüz dereceye geldiğini nasıl anlayacaktır?" diyerek karşı çıkıyormuş bu düşünceye. Bu anekdot çocuk animizmine gerçek anlamını kazandırır: Cisimler düzenli ve insana yararlı bir etkinlik içinde olduklarından kesinlikle ruhsal yaşamları da vardır onların!

Bu doğru orantılara çekildiğinde, çocuk animizmi, çocuk düşüncesinin bir yığın temel özelliklerinin işlevi durumuna gelir ve böylelikle psikologun gözünde, kuramsal ve ilgisiz bir sistemleştirmenin görünümleri içinde bulunduğu duruma göre, daha bir kabul görür. Gerçekten de, çocuğun cisimlerde bulunduğunu farz ettiği evrensel amaçsallığı destekleyen üç büyük olgu grubu vardır.

Öncelikle, çok ilginç biçimde yayıldığını bildiğimiz çocuk amaçsallığı söz konusudur. Yaşam kavramının birinci düzeyi dolayısıyla (§6) 5-8 yaş zihniyetini karakterize eden "alışkanlık" temelli tanımları anımsattık. Fiziki harekete gelince, §12'de yaptığımız inceleme doğanın düzenlerinin amaçsallıkla açıklandığını yeterince göstermiştir. Araştırmalarımızın devamı bütün fizik alanını etkileyecek olan aynı amaçsallığı gösterecektir: Cisimlerin su yüzeyi çizgisi, bir pompa içindeki hava hareketleri, bir motordaki ateş ve hava hareketleri vb. Böyle bir zihinsel yönelim, genel olarak ve ayrıntılarda çocuk evrenine amaçsallığın ne kadar egemen olduğunu yeterince gösterir.

Aynı yöndeki ikinci bir olgu grubuna 3-7 yaş arası çocukların "nedenleri"nin gelişimi yoluyla ulaştık. Daha önce gördüğümüz gibi (*L.P.*, böl. V), bu "nedenler" ne tam olarak nedensel ne de amaçsaldır. İkisi arasındadır, yani çocuğun olguların altında aramaya çalıştığı gerçek neden kesinlikle bir *amaç*tır ve bu amaç hem etkin olan bir neden hem de açıklanacak olan etkinin varlık nedenidir. Bir başka deyişle, amaç yaratıcıdır: Fiziki nedensellik ve mantıksal-ahlaksal neden bir tür evrensel psikolojik motivasyon içinde karışmıştır.

Çocuğun başlangıçta fiziki gereklilikle ahlaksal gerekliliği karıştırması böyle açıklanır ve bunlar üçüncü grup olgulardır. Daha önce açıklamış olduğumuz, çok daha spontan biçimde ve sürekli karşımıza çıkacak olan olgular, bu açıdan bakıldığında, sistematik ve belirtik bir sistemleştirmenin kanıtı değilse bile, çocuğun doğada bulunduğunu varsaydığı evrensel amaçsallığı destekleyen çok açık seçik bir işarettir (bkz. C.P.).

Hiç kuşkusuz, irdelediğimiz üç grup olgunun, çocuğun nesnelerin içinde bulunduklarını varsayması vesilesiyle tasarladığı amaçları kanıtlamadığı iddia edilebilir. Bu amaçlar, her şeyi yapan insanlar gibi, yaratıcının ya da yaratıcıların amaçları olabilir. Daha sonraki sayfalarda animizm kadar sistematik bir çocuk yapaycılığı (doğa insanlar tarafından buna göre "üretilmiştir") bulunduğunu kesinlikle göreceğiz. Ama sorun şudur bu bağlamda: Çocuk işe nesnelerin insan tarafından üretildiğini kavramakla başlayıp her şeyin altında bulunabilecek amaçları daha sonra mı araştırıyor? Yoksa, tersine, çocuk başlangıçta her şeyde amaç arama eğiliminde olmayıp bu amaçları yaratıcıların amaçları içinde (yapaycılık) ve nesnelerin kendilerinin amaçları içinde mi (animizm) sınıflandırıyor? Öte yandan, ortaya çıkışın, kesinlikle, her şeyde amaç arama ihtiyacıyla çakıştığı "nedenler"in 2-3 yaşlar arasında, yani ya-

paycılığın kesinlikle henüz sistematik olmadığı bir dönemde başladığı biliniyor. Dolayısıyla, çocuk düşüncesi, çok büyük olasılıkla, önce amaçlar arama ve daha sonra da bu amaçları ilişkilendirmesi gereken konuları sınıflandırma yönünde gelişir. Öyle ki, animizmi ya da –deyim yerindeyse– çocuk amaçsallığını destekleyen üç grup olgu hem animizm hem de yapaycılık lehindedir.

Dahası, yapaycılık ve animizm arasında, başlangıçta varsayılabilecek çatışmaların olmadığını göreceğiz: Bu, çocuk bir cismi, sözgelimi güneşi insan elinden çıkmış bir cisim gibi kavradığından, bu cismin canlı ve ana-babasından doğmuş bir canlı gibi tasarlanmaması için bir neden değildir.

Sonuç olarak, çocuk animizminin ya da en azından yıldızlar vb. ile ilgili daha sistematik inançlara karşıt olarak yaygın animizmin yapısını bu şekilde karakterize edebiliriz (§2).

Doğa homojen unsurlardan oluşan bir yaşam sunar bize ve bu yaşam içinde bütün cisimlerin az ya da çok bir aktivitesi ve bilinci vardır. Bu homojen unsurlar bütünü birbirleriyle az ya da çok dayanışma içinde olan ve tümü de kendi çıkarı için insanlık çevresinde dönen bir amaçsal hareketler ağıdır. Çocuk, bu homojen unsurlardan yavaş yavaş bazı güç merkezleri çıkarır ve merkezler neredeyse öteki nesnelerden daha spontan bir aktiviteyle donanmıştır. Ama bu merkezlerin tercih nedenleri uzun süre belirsiz kalır. Sözgelimi, çocuk önce güneşi ve yıldızları hareket ettirebilecek bir güce sahip kendi kişiliğinde, daha sonra kendi kendilerine hareket edebilen güneş ve bulutlarda, sonra da yıldızları ve bulutları hareket ettiren rüzgârda vb. özerk bir aktivite bulunduğunu varsayacaktır. Böylece, güç merkezi derece derece yer değiştirir. Derlediğimiz cevapların bulanık ve pek sistematik olmayan karakterini açıklayan da budur. Ama merkezlerin tercih edilmesi, bu tercihi belirleyen nedenler bulanık olmasa da bulanık olabilir. Bizim kesinlikle saptamış olduğumuz da budur: Genel aktivite, genel hareket, dışarıdan gelen harekete karşı kendiliğinden hareket... Görüştüğümüz çocukların zihinlerini sürekli meşgul eden, yaşam ve amaçsallık arasındaki ilksel homojen unsurlara sürekli bir ayrışma getiren üç tema.

5. SONUÇLAR (DEVAM). ÇOCUK ANİMİZMİNİN KÖKENLERİ. – Ribot şöyle demiştir:[42] "İnsan, açıklanmamış olmakla birlikte çok iyi bilinen içgüdüsel bir eğilimin ardından amaçlar; bir irade, kendisininkine benzer, kendi iradesini etkileyen ve ona karşı çıkan bir nedensellik

varsayar: Öteki insanlar, canlı varlıklar ve hareketleriyle yaşamı taklit edenler (bulutlar, ırmaklar vb.)." Bu olgu, "çocuklarda, ilkel kabilelerde, hayvanlarda (kendisine vuran insanın ayağını ısıran köpek gibi), hatta bir an için kendisini içgüdülerine kaptırarak çarptığı bir masaya kızan mantıklı bir insanda görülür". Ve Freud[43] animizmi bir projeksiyonla açıklıyor: "İç algılar dışındaki projeksiyon, aynı zamanda, sözgelimi duyumsal algılarımızın tabi olduğu ve dolayısıyla bizim dış dünya tasarımımızda önemli rol oynayan ilkel bir mekanizmadır." Ribot'nun sözünü ettiği bu "açıklanmamış eğilim"in ya da Freud'un kabul ettiği bu "ilkel mekanizma"nın açıklanmaları mümkün değil midir? Ya da sorunun çözümsüz olmasının nedeni, sadece ben ve dış dünya arasındaki sınırla ilgili bazı örtük koyutlamalar iç içeriklerin bir "projeksiyonu"nu gerekli kıldığından doğru biçimde ortaya konmaması mıdır?

Gerçekten, belli bir psikolojiye göre, 'ben'in bilinci her şeyden önce içsel bir şeyin doğrudan duyumudur: Maine de Biran'a göre çaba duygusudur, Ribot'ya göre genel duyarlıkların toplamıdır vb. Böylece, ben bilinci dış dünyanın tanınmasından bağımsız olarak gelişir. Dolayısıyla, düşüncenin nesnelerde yaşam, amaç, güç bulunduğunu varsaymasını açıklamak için 'projeksiyon'dan söz etme zorunluluğu vardır. Bu terminoloji içinde sunulan sorun kesinlikle çözülmez. Nesneleri oldukları gibi görmek varken niçin projeksiyon yapılsın? Ve eğer nesneler ve ben arasında aldatıcı bir analojinin kurbanı oluyorsak, niçin analoji, deney ve zaman bizi bu eğilim içindeki zihinsel yanılgıdan uyandıramayacak kadar kalıcı oluyor?

Tersine, ben ve dış dünya arasındaki ilişkileri irdelerken vardığımız hipotezlerden bakalım soruna. Düşünce yaşamının başlangıç noktasında ben ve nesneleri kesinlikle ayırmayan biçimlendirilmiş bir bilinç buluyoruz. Bu bilinç oluşumu içinde iki tür faktörün birleştiğini görüyoruz. Önce organizma ve ortamının ilişkilerini düzenleyen biyolojik ya da bireysel faktörler vardır. Herhangi bir biyolojik reaksiyon içinde organizmanın ve ortamın paylarını belirlemek kesinlikle olanaksızdır. Kaynaklandığı zihinsel ve hareket ettirici uyarlanma bu kuralda bir istisna oluşturmaz. Gerçek, değişimler, tamamlayıcı akımlar karmaşasıdır; bunların bazıları nesnelerin organizmayla özdeşleşmesiyle belirlenmiştir, bazıları ise organizmanın ortamın verilerine uyarlanmasıyla belirlenmiş-

42) *L'évolution des idées générales*, 4. baskı s. 206.
43) *Totem ve Tabu*.

tir. Bu, Bergson'a göre, mükemmel bir süreklilik beynin titreşimlerini nesnenin hareketlerine bağladığından, *Özdek ve Bellek*'in nesnesi ve beyni içinde algıyı gösterdiği güçlü ve dirençli bölümüdür. Dolayısıyla, başlangıçta ne "ben" vardır ne de dış dünya, *homojen unsurlar* vardır. Sosyal faktörlere gelince, bunlar da aynı sonucu desteklerler: Bu sonuç, bebeğin ilk aktivitelerinden başlayarak sosyal bir çevreye yükselir, öyle ki, çocuğun ana-babası, özellikle de annesi çocuğun bütün eylemlerine (beslenme, meme emme, nesneleri tanıma, konuşma) ve duygularına müdahale ederler. Dolayısıyla, bu görüş noktasında da her eylem bir bağlam içinde yer alır, öyle ki, ben bilinci ilk tavırlara doğuştan gelen özelliklerle eşlik etmez, sadece yavaş yavaş ve ötekinin tavrının dirençlerine göre belirginleşir. Dolayısıyla, sosyal faktörler ve biyolojik faktörler yaşam düşüncesinin başlangıcında dünya ve ben arasındaki bir ayrışmayı destekler, böylece katılım duyguları ve akıldışı bir zihniyet ortaya çıkar.

Çocuk bilincinin çıkış noktası buysa eğer, animizmin kökenleri daha iyi anlaşılır. Gerçekten de, animizmin oluşmasında dört grupta toplanan nedenler bir araya gelirler. Bunlardan ikisi bireysel düzlemde yer alır, ikisi ise sosyal düzeyde...

Bireysel düzlemde yer alan faktörler: Bir yanda ilksel bilincin içeriklerinin *ayrışmazlığı:* Eylem ve amaç kavramları gibi kavramların tedrici ayrışmaları çocuğu amaçsal ve amaçsal olmayan nedenleri ayırmaya götürmeden ve kaçınılmaz biçimde birbirlerine bağlı olduklarından, dünya ilksel bilinç tarafından ruhsal ve fiziki bir süreklilik gibi algılanır. Öte yandan, çocuğun, aracılığıyla nesnelere kendisinin de hissettiği bazı karşılıklı duyguları atfettiği *içselleştirme.*

Bu iki faktörün analizine geçmeden önce çocuklarda gördüğümüz iki tip animist tavır arasındaki farkı hatırlayalım. Çocukların canlı ve cansızı karıştırma temelindeki genel eğilimine, yani daha önce irdelediğimiz (§4) tavra *yaygın animizm* diyoruz. Çocukta görülen ve en belirgin olanı çocukların yıldızların kendilerini izlemeleri olan (§2) belirtik animist inançların tümüne *sistematik animizm* diyeceğiz. Çok genel olarak ayrışmazlık faktörünün çocukta daha çok yaygın animizmi açıkladığını göreceğiz, oysa içselleştirme faktörü daha çok sistematik animizmi açıklar. Ama, doğal olarak, sayısız çelişki bu çok basit şemayı karmaşık hale getirir.

Şimdi de ayrışmazlık faktörünün rolünü belirlemeye çalışalım. Çocuk gerçekçiliğinin incelenmesi (böl. I-IV) göstermiştir ki, biri öznel, öteki nesnel olan bazı unsurlar bizim düşüncemiz için bağımlı olsalar da

çocuk düşüncesi için birbirlerinden ayrılmazdır. Oldukça geç bir döneme kadar adlar ve adlandırılan nesneler, düşünce ve düşünülen nesneler vb. bunlardır. Oysa, hareket ve yaşam konusunda da aynı şey geçerlidir: Her dış eylemin kaçınılmaz biçimde amaçsal olduğu düşünülür. Genel olarak aktivite ve bilinç de budur: Her aktivitenin kaçınılmaz biçimde bilinçli olduğu düşünülür. En azından, ilksel durum ve bilgi budur: Her cismin ne olduğunu, nerede bulunduğunu, hangi niteliklere sahip olduğunu vb. bildiği farz edilir. Kısacası, çocuk gerçekçiliğinin varlığı zihnin ayrışmazlıktan ayrışmaya doğru geliştiğini ve zihinsel gelişmenin kesinlikle ardışık çağrışımlarla ilgili olmadığını yeterince gösterir. Dolayısıyla, yaygın animizm çocuk bilincinin bir ilk verisidir.

Şu bir gerçek ki, esas olarak gerçekçilik (nominal gerçekçilik vb.) ve animizmi oluşturan ayrışmazlık arasında şu fark vardır. Gerçekçilik *birincil ayrışmazlığı* oluşturur; bu, neredeyse sadece nesnelere aslında zihne ait olan ama zihnin bunların (sözgelimi adlar) kendisine ait olduğunu bilmediği karakterler yüklemekle ilgili bir ayrışmazlıktır. Tersine, animizmi karakterize eden ayrışmazlık, nesnelerde zihnin kendisinde bulunduğunu varsaydığına benzer karakterler bulunduğunu varsayan *ikincil bir ayrışmazlık* tır: Bilinç, irade vb. Ama bu "projeksiyon" mudur? Hayır. İkincil ayrışmazlığın birincil ayrışmazlığa eklediği şey sadece nesne kavramının oluşumunu karakterize eden şeydir: Nitelikler tüm gerçekliğe mal edileceklerine bireysel öbekler halinde bir araya gelmişlerdir. Ama gerçekçi zihin, nesneleri oluşturmak amacıyla özellikle kaçınılmaz biçimde bağlı oldukları varsayılan nesnel ve öznel unsurları birleştiren kavramlardan ve kategorilerden yararlanır, ayrışmazlık da buradadır: Gerçekçi zihin güneşi parlak, sıcak ve hareket eden bir cisim gibi düşünmek yerine onu bilinçli olarak parlak, amacı bizi ısıtmak olan ve kendi içindeki bir yaşam sayesinde hareket eden bir cisim gibi düşünür.

Gerçekten de, bizim nesnelere mal edilen bilinç ve "yaşam" kavramı konusunda derlediğimiz yanıtlar arasındaki bağlantılar her türlü aktivitenin bilinçli olduğunu ve her türlü hareketin de spontan olduğunu iddia eden örtük koyutlamayı oluşturur. Schi "rüzgârı meydana getiren kendisi olduğundan" rüzgârlar estiklerini bilirler dediğinde ve Ross "esen kendisi olduğuna göre" rüzgâr bilinçlidir dediğinde "yapmak" ve "yaptığını bilmek" arasında örtük bir özdeşlik vardır. Ayrışma olmadığından bir animizm söz konusudur.

Ama kavramların bu ayrışmazlığı niçin bu kadar kalıcıdır? Bu işlemin basit ve de spontan olmadığını anlamak için ayrışmanın nasıl oluştuğunu

anlamak yeterlidir. Gerçekten, bir çocuğa bir eylemin amaçsal olmadığını ya da bir aktivitenin bilinçli olmadığını anlatmak için hiçbir doğrudan deneyim mümkün değildir. Bu ayrışmanın koşulu bilginin zenginleşmesi değildir, hatta denetim ya da kanıtlama kapasitesinin gelişmesi de değildir; zihinsel alışkanlıklardaki radikal değişimdir. Sadece çocuk zihniyetindeki niceliksel bir gelişim çocuğu animizmden vazgeçmeye götürebilir.

Çocuğun düşüncesinin yönlenmesindeki bu dönüşüm nereden kaynaklanabilir? Kavramların ayrışması ancak çocuğun kendi 'ben'inden ve kendi düşüncesinden çıkardığı, gelişen bir bilinçlenmeden çıkabilir. Adların realizmi vb. konusunda, çocuğu, göstereni gösterilenden, içeridekini dışarıdakinden ve nihayet ruhsal olanı fiziki olandan ayırmaya götüren özelliğin adların sembolik, dolayısıyla insani karakterinin keşfi olduğunu göstermeye çalıştık. Animizmin aşamalı biçimde indirgenmesi de benzer bir yol izler. Çocuk, kişiliği konusunda açık seçik bir bilinç kazandıkça, benzer bir bilinci nesnelere yüklemekten vazgeçer. Kendi öznel aktivitesini ve bu aktivitenin içeriğini yok etme zorluğunu keşfettikçe nesnelerin kendi bilinçlerini de reddeder. Tylor'un ilkel insanlar konusundaki düşüncesi gibi, animizmin ortaya çıkışına neden olan, düşüncenin varlığının keşfi değildir kesinlikle, çocuğun nesneleri canlı görmesine neden olan kesinlikle ruhsallıktan habersiz olmasıdır ve onu bu animizmden vazgeçmeye zorlayan da düşünen bireyi keşfetmesidir. Kısaca söylemek gerekirse, kavramların ayrışması bireyin kendisinin bilincinin gelişmesinden kaynaklanır.

Bu yorumu doğrulamak için başvuracağımız olgular sadece çocuk gerçekçiliği konusunda derlediğimiz olgular değildir. 11-12 yaş çocuklarında da, bizi, çocuğun çok küçük yaşlarında sahip olması gereken unsurların varlığını varsaymaya zorlayan gecikmeli bir olgu vardır: İnsanın kendisi üstüne en küçük bir yanılsamayı kavrayabilmesi konusundaki güçlük. Gerçekten, bir düşünce ne kadar az içe bakışa yönelmişse, kendi içindeki yanılsamanın o kadar çok kurbanıdır. İşte, bu bağlamda rastlanan olgular:

Ballard'ın test olarak önerdiği cümlelerde şöyle bir kalıp vardır:[44] "Ben kibirli değilim çünkü gerçekte olduğumun yarısı kadar bile zeki olduğumu düşünmüyorum."

11-13 yaş arası çok yetenekli çocuklara bu ifade hakkındaki düşüncelerini sorduk. Çocuklar ifadeyi anladıklarında cevap hep aynı olmuştur: Saçma olan, insanın olduğundan daha az zeki olmasına inanmasıdır.

Çocuklar, zekiyseniz zeki olduğunuzu bilirsiniz şeklinde cevaplar vermişlerdir; eğer sandıklarının yarısı kadar zeki olduğunuza inanıyorsanız o kadar zekisinizdir vb. Ne olduğunuzu bilirsiniz vb. Kendinizi kesinlikle tanırsınız vb. Kısacası, bu cevapların özünden çıkan sonuca göre, insanın kendisi hakkında yanılsamaya düşmesi mümkün değildir.

Bu sadece bir işarettir ama anlamlıdır. Hepimiz yanılsamalara düştüğümüzü biliriz ve insanın kendisini tanıması son derece zordur. Çocuk düşüncesi gibi işlenmemiş düşünce de hiçbir şey bilmez bu konuda. Kendisini tanıdığına inanır ve kendisi hakkında bir şey bilmediğinden kendisini tanıdığına inanır. 11-12 yaş çocuklarında durum budur ancak çok küçük yaşlardaki çocuğun kendisinin bilinci konusunda yeterli bilgimiz vardır: Çocuk yaşadığı her şey konusunda bilinçli olduğuna inanır büyük olasılıkla ve, buna karşılık, ne olursa olsun bilinçsiz ya da irade dışı her türlü aktiviteye de yabancıdır. Başkalarının tüm eylemlerinin mantıklı, hatta amaçlı olmadığı ve bireyin kendi kendisi hakkındaki tuhaf yanılsamaların kurbanı olabileceği düşüncesi ancak toplumsal ve bireylerarası deneyimlerle, doğaya karşı bilinçsiz eylemlerin ya da ruhsal durumların kavranabilmesiyle mümkündür. Doğal olarak, biz animizmin ortadan kalkmasının psikolojik bir bilinçsizlik kavramına bağlı olduğunu iddia etmiyoruz. Sadece, bizim düşüncemize göre, yarı-ruhsal yarı-fiziki ilkel kavramların ayrışması, bir başka deyişle, gerçeğin kişisizleşmesi bireyin kendi bilincinin gelişmesine bağlıdır. Buna karşılık, çocuk kendisini keşfettiği ölçüde, aktiviteler, bilinçli eylemden bilinçsiz ve irade dışı eyleme kadar bir derecelendirme oluşturur.

Kısacası, animizm ya da en azından yaygın animizm ilkel kavramların ayrışmazlığından çıkar ve sadece bireyin kendisini tanıması (toplumsal yaşamdan ve başkalarıyla karşılaştırmalardan çıkarılan bilgiler) konusundaki gelişmeler bu kavramların ayrışması sonucunu çıkarabilir. Ama animizmi bu şekilde açıklamak, çok büyük olasılıkla, en azından bir açıklama gibi görünen "projeksiyon" kavramının yerini alır. Psikoloji biyolojiden soyutlandığı takdirde ve oraya uyarlanan düşünceden bağımsız hazır bir dünya tasarlanırsa durum kesinlikle böyledir. Ama zihinsel işlemlerin biyolojik kökenleri araştırılırsa ve düşünceyi gerçek bağlamına oturtabilmek amacıyla organizmanın ortamıyla ilişkilerinden hareket edilirse, belirsiz "projeksiyon" kavramının, yani bilin-

44) Bkz. *Brit. Journ. Of Psychol.*, Ekim 1921.

cin iç içeriklerinin dış dünyaya aktarımının, "iç" ve "dış" kavramlarının temelsiz ve ontolojik kullanımından geldiği görülür. Biyolojik gerçeklik ortamın organizma tarafından asimile edilmesi ve organizmanın ortama bağlı olarak dönüşümüdür: Değiş-tokuşun sürekliliğidir bu. Bu değiş-tokuş bir iç kutupla bir dış kutbu gerekli kılar tabiatıyla ama bu unsurlardan her biri ötekiyle sürekli ve karşılıklı bir denge ilişkisi içindedir. Düşüncenin bir ben ve bir dış dünya arasında kesiştiği gerçeklik budur. Dolayısıyla, başlangıç noktasında 'ben'in dış dünyayla karışması, 'ben'in açıklanamayan bir "projeksiyon"unu dış dünyanın 'ben'le özdeşleşmesi kavramıyla, hiç kuşkusuz, biyolojik özdeşliğin kendisiyle süreklilik halinde olan bir özdeşlikle nesnelerin içine yerleştirmektir. Sunuşumuzun devamında ve özellikle de güç fikrinin kökenlerinin araştırılmasında (bkz. C.P.) bu kavramın içeriğini geliştirmeye çalışacağız, öyle ki, bu konu üstünde burada daha fazla durmanın bir yararı yoktur.

Ancak kavramların ayrışmazlığı sadece ve sadece yaygın animizmi açıklama konusunda yeterlidir. Bulutların ya da rüzgârların insanları izlemeleri, bizimle ilgilenmeleri vb. sistematik inançlar başka faktörlerin müdahalesini gösteriyor gibidir. Bu noktada *içebakışa*, yani başkalarına karşı hissedilen duyguların karşılığını başkalarında ya da nesnelerde görme eğilimine baş vurmak uygundur büyük olasılıkla.

İçebakış şeması çok açıktır: 'Ben'e direnen ya da itaat eden her şey direnişi yönlendiren ya da yenmeye çalışan 'ben'inkiyle tıpatıp benzeri bir aktiviteye sahipmiş gibi anlaşılır. Böylece, çaba bilinci gücün direnen nesneye aidiyetini gerekli kılar, arzu bilinci amaçsallığın engele aidiyetini gerekli kılar, acı bilinci ise kötülüğün acının kaynağı olan nesneye aidiyetini gerekli kılar vb.

Oysa, içebakışın nedeni kesinlikle benmerkezciliktir, yani her şeyin 'ben'in çevresinde döndüğüne inanma eğilimi. Benmerkezcilikten kurtulmak, yani nesneleri tarafsız bir biçimde görme noktasına varabilmek içebakıştan vazgeçmektir. İşte, bu mekanizmayı çok belirgin biçimde gösteren bazı olgular. "Kim sürttü buna (kendi eli)?" diye sorar Nel. "Şuram acıyor. Duvar vurdu bana." (Nel, 2, 9.) Ve Michelet'nin bir çocukluk anısı:

Otomatik olarak açılıp kapanabilen bir pencerede kafam kesiliyordu az daha. Bir iskemleye tünemiş, bahçeye bakıyordum. Büyük annemin beni iskemleden almasından hemen sonra cam büyük bir gürültüyle aşağı indi. İkimiz de şaşkın kalakaldık bir süre. Bütün dikkatim bir insan gibi kendi kendine ve insandan

daha hızlı hareket eden bu pencereye takılmıştı. Onun bana kötülük yapacağına inanmıştım ve uzun süre korku ve öfkeyle yaklaştım bu pencereye.[45]

Burada çok basit bir olguyla karşı karşıyayız: Acı ya da korku veren bedenler amaçları olan bedenler gibi hissedilir, çünkü ben benmerkezci olarak kalmıştır ve dolayısıyla ilgisiz ya da tarafsız bir yargıda bulunamaz. Böyle sayısız olgu vardır ve burada bunları anlatmanın bir anlamı yok.

Buna karşılık, hatırlatılması gereken özel bir olgu çocuğun nesnelerde bir hareket ve de insanmerkezci bir hareket olduğunu farz etmesi ve bu bağlamda bir yanılsamayı fark etmemesidir. Bizi izledikleri sanılan yıldızlar ya da bulutlar örnek gösterilebilir bu bağlamda. Bu gibi durumlarda, çocuk, kendi görüşünü nesnel görüşten ayırt edemediğinden, görünen hareketi gerçek olarak algılamakla kalmaz, kendisinin bilinçli olarak izlendiğini de düşünür ve içebakış yoluyla güneşe ve aya bir yığın duygu yükler. Bu olgularla aşağıdaki iki gözlem arasında bağlantı kurmak gerekir hiç kuşkusuz:

Konuştuğumuz biri şu tuhaf deneyimi yaşadığını açık seçik hatırlıyor: Arkasındaki şeylerin hâlâ orada olup olmadıklarını görmek için ansızın dönmek.

Böyle bir durum şu olguyla yakınlık gösterir. Bohn[46] bir çocukla (5;1) yaptığı konuşmayı aktarıyor: "Baba her şey burada mı?" – "Nasıl her şey yani?" – "Bütün her şey. Benim bu her şeyi gördüğüm gerçek mi?" – "Onları görebilir ve hissedebilirsin. Onlar her zaman buradadır." – "Hayır, her zaman burada değil onlar. Ben çevrelerinde dolaştığım zaman burada değiller." – "Sen arkanı döndüğünde her zaman aynı yerdedir onlar." – "Her zaman, hep canlı onlar. Sürekli gidiyorlar. Ben onlara yaklaşınca onlar da bana yaklaşıyorlar." – "Ama onlar hep aynı yerde durmuyorlar mı?" – "Hayır, sadece rüyamda görüyorum onları, rüyamda gidip geliyorlar sürekli." Çocuk daha sonra odanın içinde sessiz sedasız dolaşır, eşyalara dokunur ve şöyle der: "Bak, nasıl gidip geliyorlar."

Bu iki olgu çok ilginçtir. Her iki durumda da, çocuk, görsel ortamda gözlemlediği değişikliklerin kendi yer değiştirmelerinden, dolayısıyla

45) MICHELET, *Ma jeunesse*, s. 17.
46) *Pedag. Semin.*, 1916: A Child's Question.

kendi aktivitesinden ya da nesnelerin kendilerinden kaynaklanıp kaynaklanmadıklarını sorguluyor. İkinci çözüme eğilimli olduğunda animisttir. Birincisini benimsediğinde, yani nesnelerin perspektifinin sürekli dönüşümü içinde kendi rolünün bilinci içinde olduğunda animist değildir artık. Bu iki olgu, yarı yarıya bilinçli 'ben'in dünyanın yapısı içinde nesnelerin payını ve kendi aktivitesinin payını sorgularken tuhaf duygular hissettiği bir dönemde ortaya çıkmıştır. Ayrıca, ikinci çocuk varlıklara katılım açısından neredeyse akıldışı bir tavır gösterir: "Onlar rüyamda gidiyorlar."

Dolayısıyla, bu son olgularda ve aynı türden birçok olguda animizm benmerkezcilikten kaynaklanır. Ben, yıldızların ya da nesnelerin doğrudan doğruya kendi arzu ve iradelerine bağımlı olmadıkları konusunda sınırlarının yeteri kadar bilincindedir (ve bu nedenle bu olgularda neredeyse artık hiç akıldışılık yoktur) ama nesnelerin görünen hareketlerinin kendiliğinden bir görüş yanılsamasından kaynaklandığını anlama konusunda yeterince bilinçli değildir.

Kısacası, içebakış her şeyin bizim çevremizde döndüğüne inanma gibi bir benmerkezci eğilimden kaynaklanır ve nesnelere bize itaat etme ve gerekirse direnme güçleri atfetmekle ilişkilidir.

Öyle görünüyor ki, burada biz daha çok animizmin basit bir projeksiyondan kaynaklandığını öne süren Ribot ya da Freud çözümü içinde buluyoruz kendimizi. Ama (ve üstünde durulması gereken bir olgudur bu) içebakış biraz önce sözünü ettiğimiz ayrışma olmadan mümkün değildir. Onun üçüncül bir ayrışma olduğunu (biraz önce sözünü ettiğimiz ikincil ayrışmaya karşıt olarak) söylemek mümkündür; bu üçüncül ayrışma sadece nesnelere bize ait olan şeyleri (çocuğun aktivite ya da genel olarak hareketten ayrılmaz unsurlar olarak tasarladığı yaşam, bilinç) değil, karakterlerimizin karşılığı olan şeyleri de atfeder: Korkuyorsak kötülük, yönetiyorsak itaat, kendimize itaat ettiremiyorsak iradi direniş vb. Gerçekten de, içebakış gerçekçi olmayan bir düşünce için mümkün değildir: Çocuğun çarptığı taş ancak her türlü etkinliğin amaçsal olduğu düşünüldüğünde kötüdür vb.

İçebakış ve ayrışmazlığın karşılıklı bağımlılığı bazı koşullarla çok açık seçik biçimde doğrulanmıştır. Kavramların ilksel ayrışmazlığı, gördüğümüz gibi, çocuk gerçekçiliğinden, yani kendi bilincimizin olmamasından ya da aktiviteyi düşünen özneden ayıramamaktan kaynaklanır. Öte yandan, içebakış, kaynaklandığı ve aynı zamanda tetiklediği benmerkezciliğe bağlıdır. Ama gerçekçilik kesinlikle benmerkezcilikten kaynak-

lanır: Nesneleri düşünme bağlamında, bireyin kendi görüşünün rolünü ayırt edememek düşünceyi gerçekçi kılar ve öznel olanı nesnelden ayıramaz duruma getirir.

Dolayısıyla, içinde ilksel bilincin yer aldığı bir tür çember söz konusudur: Nesnel ve öznel olanı karıştıran belirsiz kavramları ayırabilmek için düşüncenin kendisi konusunda bilinçlenmesi ve nesnelerden ayrılması gerekir ama düşüncenin kendisini nesnelerden ayırt edilebilmesi için nesnelere benmerkezci perspektife bağlı aldatıcı karakterler yüklememesi gerekir. Buna karşılık, ben, bireylerarası değiş-tokuş ve tartışma sayesinde bilinçlendiği ve benmerkezciliğinden kurtulduğu ölçüde nesnelere duygu yüklemekten vazgeçer ve karmaşık ilksel kavramları ayrıştırarak en yaygın biçimi altında bile animizmden kurtarabilir kendisini.

Şimdi de çocuk animizminin direnişini güçlendiren sosyal faktörlere değinelim. Burada da birbirlerini tamamlayan iki grup söz konusudur: Bir yanda çocuğun sosyal çevresinden aldığı katılım duyguları, öte yanda ise çocuğun eğitim yoluyla aldığı ahlaksal gereklilik payı.

Bu faktörlerin birincisi önemlidir. Akıldışılık bağlamında gördüğümüz gibi, doğumundan beri bütün aktivitesi ana-babasının tamamlayıcı aktivitesine bağlı olan çocuk, yaşamının ilk yıllarında sürekli uygun düşünceler ve eylemlerle kuşatılmış olduğu izlenimi içindedir. Tüm niyetlerinin ve amaçlarının farkında olduğunu ve bunların ana-babası tarafından paylaşıldığını sanır. Çok büyük olasılıkla, sürekli anlaşıldığına ve uyarıldığına inanır. Çocuk, daha sonra, kardeşleri ya da dostlarıyla fikir alışverişine girdiğinde, her şeyin açıklanması şart olmaksızın her zaman anlaşılmış olduğu inancını koruma eğilimi içindedir ve, görmüş olduğumuz gibi (L.*P.*, böl. I, III), çocuğun benmerkezci dilinin kökeni bu olguda yatar: Çocuk, düşüncesinin her şeyi kapsadığına inanıyor çünkü kendi görüş açısından çıkamamıştır.

Durum böyleyse, bu genelleme duygusu onun dünya görüşü içinde yer almaktadır. Doğa uygun ya da endişe verici varlıklarla dolu olmalıdır. Birçok kez belirtmiş olduğumuz gibi, hayvanlar aynı düzlemde ilişkiler oluştururlar ve çocuk kesinlikle kimi zaman onlar tarafından anlaşıldığı ya da kendisini onlara anlattığı izlenimi içindedir:

> Sözgelimi §10'da düşüncelerini aktardığımız NEL (2;9) sık sık hayvanlarla konuşur: "Elveda inek," der bir ineğe, onu yanına çağırdıktan sonra: "Gel, gel, gel, inek. Gel inek." Ve bir çekirgeye de: "Göre-

ceksin, Matmazel Récri (=çekirge)..." (Çekirge kaçar) "Ne istiyorsun sen çekirge?"
PIE (6) akvaryumun önünde: "Ah, o devin (balık) karşısında nasıl şaşırıyor (semender). Semender, balıkları yemek gerekir!"

Bunlar uydurma gibi görünüyor. Ama sekiz yaşındaki çocukların bile hayvanların adlarını kesinlikle bildiklerini hatırlayalım (bkz. böl. II, §6): "Bir balık kendisine balık dendiğini bilir mi?" – "Tabii!" (Mart, 8;10.)

Freud'un "totemciliğe çocuksu dönüş"[47] adıyla aktardığı olguları biliyoruz. Bu olgular, nasıl yorumlanırsa yorumlansın, iki şey öğretiyorlar bize. Birincisi, çocuk bazı hayvanları ahlaksal yaşamıyla karıştırmaktadır. İkincisi, böylelikle hayvanlara kendi ana-babasıyla yaşadığı bazı duyguları mal etmektedir: Yani eğer çocuk kendisini suçlu hissederse, hayvanın da suçlarının farkında olduğunu sanır vb. Freud'un verdiği örneklerde, eğitimcilerin çocuk inancının oluşmasındaki paylarının ne olduğu sorgulanabilir: Çocuklarını uslu durmadıkları takdirde köpeklerin ya da atların gazabıyla korkutan aptal insanlar her zaman olmuştur. Ama pişmanlık ya da korkunun etkisindeki çocuğun bütün evreni suçunun tanığı gibi görme temelli spontan eğilimi çok genel bir eğilimdir, o kadar ki, Freud, Wulf ve Ferenczi'nin aktardıkları olgular gerçekten spontan inanç özellikleri taşır.

Bu tür katılım duygularının nesnelere aktarılabilmesi ve bu olgunun çocuk animizminin faktörlerinden birini oluşturması pek mümkün görünmektedir. Biz §2'de aktarılan güneş ve ayla ilgili bazı cevaplarda, en azından çocukların bu gözlenme, hatta gözetim altında olma eğiliminden bir iz bulduğumuza inanıyoruz. "Ay bizi gözlüyor," diyor GA (8 ½), güneş "konuşmaları işitmek için" ilerliyor (JAC, 6). "Ay meraklı" (PUR, 8;8), güneş "bize bakıyor" (FRAN, 9) vb. Ama özellikle W. James'in aktardığı, ayı kendi ahlak yaşamıyla özdeşleştiren, ayın aldığı cezalarda payı olduğuna inanan ve onu sonunda bir süre önce kendi annesiyle özdeşleştiren sağır-dilsizin durumu önemlidir bu bağlamda.

Çocukların zihinsel eğilimi bu yönde olmakla birlikte, ayrıcalıklı bir animizm faktörü bağlamında, çocuğun, eğitimi sırasında kazandığı ahlaksal zorunluluk duygusunu ayırt etmek gerekir. Bovet'nin çok ilginç bir çalışmada[48] işaret etmiş olduğu gibi, ahlaksal zorunluluk duygusu kural-

47) FREUD, *Totem ve Tabu*.
48) BOVET, Les conditions de l'obligation de conscience, *Année psychol.*, cilt. XVIII (1912).

lara saygının bir sonucudur ve bu saygı da çocuğun kuralları koyan kimseye duyduğu saygıdan kaynaklanır (*L.P.*, böl. V). Oysa, bir çocuğun sorunlarının irdelenmesinde gördüğümüz gibi (*L.P.*, böl. V), kurallarla ilgili sorular 6 yaş çocuğunda çok sayıda olabilir. 2-5 yaş çocuklarında da şu tür sorulara çok sık rastlanır: "Niçin bunu yapmak gerekiyor? Böyle mi yapmak gerekir? Böyle mi yapılıyor?" Olayların kaynağını açıklamaktan çok daha eski olan bu tür bir kaygı çocuğun tüm zihniyetine nüfuz eder. Dolayısıyla, bu zihniyet fiziki gereklilikle ahlaksal gerekliliği karıştırır: Doğanın düzeninin kökeni ahlaksaldır ve fiziki güç önderlerin itaat eden uyruklar üstündeki zorlayıcılıkları ya da büyüklerin küçükler üstündeki zorlayıcılıkları biçiminde algılanmıştır. Burada özel bir animizm faktörünün bulunduğunu bu bölüm (§3) yeterince göstermiştir bize: Gerçekten de, çocuğun nesnelerin itaat ettiklerine inanmasının nedeni onların canlı olduklarına inanması değildir, nesnelerin itaatkâr olduklarına inandığı için onların canlı olduklarına inanır.

Kısacası, bireysel faktörler ve sosyal faktörler (ikinciler birincilerin uzantılarıdır ama burada bunun üstünde durmanın bir anlamı yok) çocuk animizminin oluşumunda ve gelişiminde çakışırlar. Bu bağlamda bir eksiklik kalmaması için, tek başına animizm nedeni olmamakla birlikte, her durumda animizmin sistemleştirilmesinde büyük öneme sahip olan bir faktörden daha söz edeceğiz: Kuşatan dil.

İki neden vardır bu bağlamda. Bally'nin bir gözlemine göre, bir dilin ifade gücü her zaman gerilektir (regressive), yani benzetme yapmak için her zaman artık geçerli olmayan düşünce biçimlerinden yararlanılır. Sözgelimi, benzetme yapmak için "güneş sislerin direnişini yok etmeye çalışıyordu" denecektir ve bu animist ve dinamik bir konuşma biçimidir; ayrıca, bunların göğüs göğüse bir mücadele içinde olduklarına inandırmak için güneşi bulutlardan ayıran gerçek mesafeyi tuhaf bir biçimde küçümsemekle ilişkilidir bu. Dolayısıyla, çocuğun dili kişileştirmesini ("güneş batıyor"), amaçsal ifadelerini ("ırmak akıp göle dökülüyor"), insanmerkezci ya da yapaycı ifadelerini ("hararet suyu kaynatıyor", "buhar kaçmaya çalışıyor") ve hatta neredeyse akıldışı ifadelerini ("bulutlar yağmuru haber veriyor") şaşkınlıkla karşılamamak gerekir. Yetişkin insanın dilinde çocuk animizmini destekleyen gerekli her şey vardır ve çocuk genel olarak bütün metaforları gerçek kabul ettiğinden daha bir geçerlidir bu: "Kırılmış bir kol" çocuk için yere düşmüş bir koldur ve "şeytanın olduğu yere gitmek" (çok uzağa gitmek) görüştüğümüz 9 yaşındaki bir çocuk için şeytanın çok uzakta olmadığı anlamına gelir.

Ama bütün bu olgularda dilin genel olarak çocuk animizminin nedeni olmadığı kesindir. Sadece bu animizmin çizilmiş olan şu yolu değil de bu yolu izleme olgusunun nedenidir. Stern'in[49] dediği gibi, sadece dilin gerilek eğilimleri ve çocuğun zihinsel yönelimi arasında "koşutluk" vardır. Dil çocuğun düzeyindedir: Dilin çocuğu biçimlendirmesi söz konusu değildir.

Ancak dahası da var. W. Jerusalem'in[50] belirttiği gibi, dilin kendisi, kendi özel imgelerinden bağımsız olarak en basit yargıları "dramatize eder": Özneyi fiilden ve yüklemden ayırma olgusu, düşünceyi, özneyi tözleştirmeye, ona özel bir etkinlik ve farklı nitelikler atfetmeye götürür, sanki özne eylemlerinin toplamından ve niteliklerinin toplamından ayrıymış gibi... Sözgelimi, Ross (9;9), rüzgârın belki de ne yaptığını bilmediğini ("çünkü insan değildir o") ama gene de estiğinin farkında olduğunu ("çünkü esen kendisidir") söylerken, çok ilginç biçimde, kafamızı kurcalayan soruna parmak basmaktadır. Rüzgârla ilgili olarak "esen odur" demek, aslında rüzgârı etkin, tözsel ve sürekli bir varlık haline getirmektir. Oysa, bu üç kez dilin kurbanı olmak anlamına gelir. Dil, "rüzgâr esiyor" derken ya da sadece "rüzgâr"dan bir varlık gibi söz ederken, gerçekten rüzgârın esmek eyleminden bağımsız olduğuna inanmak gibi üçlü bir saçmalık yapar; burada esmeyen bir rüzgâr olabilir ve rüzgâr dış belirtilerinden bağımsız olarak var olabilir. Oysa, bunu doğal bulmaktan uzak olmadığımız şeklinde konuşmak son derece doğal gelir bize. "Soğuk balık mayonezle yenmek istiyor" dediğimizde, biliriz ki, balığın bir şey istediği falan yoktur ama "rüzgâr esiyor" dediğimizde gerçekten rüzgârın estiğine inanırız. Dolayısıyla, Ross'un mantığı anlaşılır: Ross, sağduyu ve dil gibi, farkında olmadan tözcüdür.

Bu gibi olgular, kesinlikle, ilkellerin animizminin her din gibi "dilin bir hastalığı" olduğunu söyleyen Max Müller'in öğretisini destekler. Ama gene, doğal olarak, dil ve ilkel zihniyet ya da çocuk zihniyeti arasında basit bir koşutluk vardır. Düşünce dili yaratır, sonra aşar ama dil düşüncenin içinden gene fışkırır ve düşünceyi hapsetmeye çalışır.

Sonuç olarak, animizmin doğuşunun ne kadar karmaşık olduğu görülüyor. Ama sözsel faktör dışında, çocuk animizminin doğuşunu koşullayan faktörlerin –çok az bir farkla– katılım ve akıldışı nedensellik duygularının oluşumunu koşullayan faktörler olduğu görülecektir. Ani-

49) *Die Kindersprache*, Leipzig, 1907.

50) *Die Urtheilsfunction*, Viyana, Leipzig, 1895, s. 109-111.

mizm ve katılım tamamlayıcı olgulardır ya da daha doğrusu gerçeğin güçlendirilmesi sürecinin karşılıklı bağımlılık içindeki evreleridir. Bu süreç içinde üç dönem vardır. Birinci dönemde, 'ben' bütünüyle nesnelere karışmıştır: her şey her şeye katılır ve arzunun gerçekliği üstünde akıldışı bir etkisi vardır. İkinci dönemde, 'ben' nesnelerden ayrılır ama nesneler öznel katılımlar içindedir. Dolayısıyla, 'ben' nesnelere kısmen katıldığını hisseder ve uzaktan onlar üstünde etkili olabileceğine inanır, çünkü onların (sözcükler, resimler, hareketler vb.) düşünmesini sağlayan farklı enstrümanların nesnelere bağlı olduklarını kabul eder. Öte yandan, nesneler zorunlu olarak canlıdır çünkü 'ben' henüz nesnelerden ayrılmadığından ruhsal kavramlar ve fiziki kavramlar da ayrışmamıştır. Dolayısıyla, bu ikinci dönemde akıldışılık ve animizm birbirlerini tamamlarlar. Bu dönem, güneş ve ay tarafından izlendiğine inanan çocuğun olguyu akıldışılık bağlamında ("onları hareket ettiren benim") ve de animizm bağlamında ("onlar beni izliyor") yorumladığı dönemdir. Nihayet, üçüncü dönemde, 'ben', düşünce enstrümanlarının nesneler içinde yer aldıklarını kabul edemeyecek kadar çok ayrılmıştır nesnelerden. Sözcükler nesnelerin içinde değildir artık, imgeler ve düşünce kafanın içinde yer alırlar. Hareketler etkin değildir artık. Akıldışılık yoktur. Ama, daha önce gördüğümüz gibi, (böl. II, §8) gösteren ve gösterilen ayrımı iç ve dış ayrımından ve de özellikle ruhsal ve fiziksel ayrımından önce otaya çıkar. Bir başka deyişle, 'ben' ve nesneler ayrımı, nesnel kavramlar ve öznel kavramlar ayrımı animizmi kaybettirecek noktaya götürülmeden, oldukça ileri düzeyde olabilir. Dolayısıyla, bu üçüncü dönemde animizm varlığını sürdürür ve akıldışılık da kaybolma eğilimine girmiştir. Katılım duyguları da yok olma eğilimi içindedir ya da en azından düşünceler arasında basit bir birliğin tümüyle animist biçimini alırlar: Böylece, çocuk, bizi izleyen güneş fikrini terk ettikten sonra, canlı güneşe inandıkça, güneşin belki de bizimle hâlâ ilgili olduğunu ve bizim iyiliğimizi istediğini sanacaktır ama burada sadece kişiler arasında olmayan bir kavranabilirlik söz konusu olacaktır. Bu artık gerçek anlamda bir katılım değildir, şöyle ki, artık olası tözsel katılımlar olmayacaktır. Animizmin akıldışılıktan sonra da varlığını sürdürmesi ve ilksel katılımları, onları rasyonelleştirerek içine alması yapaycılık incelememiz sırasında olguların bize gösterecekleri özelliklerdir. Biz şimdilik ilksel düzeylerdeki akıldışılık ve animizm yakınlığını ve karşılıklılığını belirtmekle yetinelim.

Üçüncü Kısım
Çocuk Yapaycılığı ve Nedenselliğin Daha Sonraki Düzeyleri

Yapaycılık sözcüğünü Brunschvicg'in Aristoteles fiziğiyle ilgili bir çalışmasından aldık.[51] Brunschvicg'e göre, Stoacı fiziğin ve Ortaçağ fiziğinin karşıtlık gösterdiği iki eğilim Aristotelesçi sistemde özdeşleşmiştir: Bunlardan biri, Aristoteles'i, her şeyin bir sanat ve de insan tekniğine benzeyen bir sanat ürünü olduğu düşüncesine, öbürü ise bütün cisimlere, canlı varlıklarda olduğu gibi, iç güçler ve arzular verme düşüncesine götürür. "Aristoteles bazen bir *heykeltıraş* bazen de bir *biyoloji bilgini* gibi konuşur," diyor Brunschvicg.[52] Brunschvicg'in "yapaycılık" dediği, bu eğilimlerden birincisidir, yani nesneleri aşkın bir "üretim"in sonucu gibi gören eğilimdir. Aristoteles'in yapaycılığı kesinlikle bilimseldir ve Aristoteles felsefesinin bütünüyle, özellikle sınıflar mantığı tözcülüğüyle ilişki içindedir. Bu yapaycılık, ayrıca, aşkın olduğu kadar da içkindir: Üretici aktivitenin hem doğada (şeytansı bir güç olarak kabul edilir) hem de

51) L. BRUNSCHVICG, *L'expérience humaine et la causalité physique*, Kitap V-VII.
52) S. 140.

Tanrısal güçte bulunduğu farz edelir. Çocuk yapaycılığıysa, tersine, sistematik olmaktan çok örtük, içkin olmaktan çok aşkındır: Bu yapaycılık, nesneleri, üretici etkinliğin onların kendilerinde bulunduğunu farz etmekten çok, insani ürünler olarak kabul eder. Ama burada, animizm konusunda olduğu gibi, sözcük önemli değildir. Çocuk yapaycılığı ve Grek yapaycılığı arasındaki farkları açık seçik görme koşuluyla, maddi nedenselliği insan üretimiyle karıştırma eğilimi bağlamında, aynı sözcüğü her iki olgu için kullanmakta yarar vardır.

Dahası, Brunschvicg'in, Aristoteles fiziğinde biyolojizmin içkin dinamizmi ve yapaycılığın aşkın dinamizmi arasında ifşa ettiği karşıtlık, belki de, kesinlikle daha az mantıklı ve bilinçli bir düzlemde, bizim çocukta bulduğumuz –ve insan düşüncesi tarihinde oldukça genel olan bir şeye denk düşen– animizm ve yapaycılık arasındaki ikiliğe denk düşer: Nesneler bir yandan canlıdır, bir yandan da üretilmiştir. Bu ikilik, çocuk düşüncesinde ilksel midir, türemiş midir? Çatışma mı doğurur yoksa animizm ve yapaycılığın karıştığı bir düzeyde mi yer alır? Bunu irdelememiz gerekiyor.

Ama çocuk yapaycılığı bizim bu sunuşumuza sistematik bir biçim veremeyeceğimiz kadar yoğun ve karmaşık –yansımalarında ve kökenlerindeki psikolojik unsurlarında– bir olgudur. Sentetik olmaktan çok analitik bir yol izlemek zorundayız, yani bütün açılımı içinde ele alınan yapaycılığın farklı düzeylerini açıklamaktan çok, çocukların yıldızların, gökyüzünün, akıntıların, hammaddelerin, dağların kökeni konusundaki açıklamalarını irdelemek sorundayız. Ve izleyeceğimiz yöntemin sayısız yararı vardır: Homojenlikle ilgili olarak hiçbir önyargı olmaması ve özellikle de çocuğun yapaycı anlayışlarının eşzamanlılığı.

Ayrıca, şunu da belirtelim ki, biz bu çalışmada sadece çocukların nesnelerin kökeni konusundaki düşüncelerinden söz edeceğiz ve nesnelerin aktivitesi ya da hareketleri konusundaki düşüncelerle ilgilenmeyeceğiz. Hareketlerle ilgili sorunlar bu yapıtın daha sonraki kısımlarının (C.P.) konusunu oluşturacaktır.

Nihayet, çocuk yapaycılığının varlığını ve önemini vurgulayan Sully'nin önemini de vurgulamalıyız burada: "Küçük düşünürün gerçekten ve doğrudan doğruya yakın olduğu tek köken biçimi nesnelerin üretimidir,"[53] diyor Sully.

53) Bkz. SULLY, *Etudes sur l'enfance*, çev.: MONOD, s. 113-114 ve s. 179.

8
Yıldızların Kökeni

Çocuklara güneşin, ayın ve yıldızların nereden geldiklerini sormak tuhaf görünebilir. Zaten bu düşünce bizde yılların birikimi sonucunda ortaya çıkmamıştır ve ortaya çıktığında da çocukların kendileriyle alay ettiğimizi sanacakları korkusuyla bu fikri uygulamaya geçirmekte geç kaldık. Aslında, çocuklar için saçma soru yoktur kesinlikle. Güneşin nereden çıktığını düşünmek çocukları ırmakların, bulutların ya da dumanın nereden geldiklerini düşünmekten çok daha fazla şaşırtmaz. Ama bu, çocukların psikologlarla oynadıklarının ve verdikleri cevapların onların gerçek düşüncelerindeki spontanlıkla hiçbir biçimde uyuşmadığının kanıtı mıdır? Bu da o kadar inandırıcı değildir. Biz, gerçekten de, daha sonra araştırıldığında birçok olgunun çocuğun spontan tavırlarına denk düştüğünü düşünüyoruz. Sözgelimi, çocukların soruları, onların ilgilerinin yıldızlarla ilgili sorulara yöneldiğini gösterir ve, öte yandan, çocukların bu soruları sorma biçimi de onların çözümleri kendi kendilerine bulma eğilimi içinde olduklarını gösterir. Bu noktayı kısaca irdeleyelim çünkü beceriksizce sorularla çocuğun eğilimlerini saptırmamak çok önemlidir.

Bu bağlamda, 3-5 yaş arası çocuklar irdelendiğinde şu sorular çıkıyor karşımıza: FRAN (2;5) "Güneşi kim yapıyor?" sorusunu soruyor. Bu sorunun biçimi bile yapaycıdır. Stanley Hall şu soruları aktarıyor: 5 yaş "Ay niçin var?". 3 ½ yaş "Güneşi parlatan nedir?" ve "Geceleri gökyüzüne yıldızları kim koyuyor?" ve 5 yaş "Yıldızları kim parlatıyor?"

Ayrıca, yapaycılıkla ilgisi olduğunu göreceğimiz, ayın evrelerine dönük spontan bir ilgi gözlemlenir. 5 yaş: "Ay niçin yuvarlak değil? Bazen niçin yuvarlak oluyor?" 9 yaş: "Ay niçin her zaman aynı biçimde değil? Niçin bazen büyük oluyor sonra küçülüyor?" ve "Ay hangi maddelerden yapılmıştır?" Bu sorularda yıldızları üretilmiş cisimler gibi görme ve çeşitli yansımalarında bir ön neden bulma eğilimi yeterince görülmektedir. Aşağıdaki olgu için de aynı şey geçerlidir:

> W. James'in sözünü ettiği sağır-dilsizlerden biri olan D'ESTRELLA (bkz. böl. VIII, §10) kendiliğinden oluşan şeyleri anlatıyor (üçüncü şahıs): "Güneşin bir ateş topu olduğunu sanıyordu. Önce birçok güneş olduğuna inanıyordu; her gün için bir güneş. Onların nasıl doğup nasıl battıklarını anlamıyordu. Bir akşam, tesadüfen, yağa batırılıp yakılmış yumakları havaya atıp yakalayan çocuklar gördü. Gene güneşi düşündü ve güneşin aynı şekilde havaya atıldığını ve tutulduğunu düşündü. Ama hangi güçle? Dolayısıyla, tepelerin arkasına gizlenmiş (San Francisco dağlarla çevrili bir kenttir) güçlü bir dev adam olması gerekiyordu. Güneş bu dev adamın oyuncağı olan bir ateş topuydu ve bu dev adam onu her sabah çok yükseklere atıyor, akşamları da düştüğünde yakalıyordu.
>
> ...Tanrı' nın (=güçlü dev adam) yıldızları kendisi için aydınlattığını düşündü, insanların gaz lambalarını yakmaları gibi..."

Estrella'nın anılarına atfettiği mantıksal biçime göre, bu anılar birazdan analiz edeceğimiz cevaplara çok sıkı biçimde denk düşer ve bizi bu denklik hiç şaşırtmaz.

Kısacası, bizim çocuklara soracağımız sorular onların bazı spontan sorularına denk düşer. Ama yararlanacağımız yönteme tam anlamıyla güvenebilmemiz için daha fazlası gerekir. Farklı yaş çocuklarının cevaplarında bir süreklilik olması gerekir ve bu sürekliliğin kendisinin belli bir derecelenmeyle uyuşması gerekir. Olgular kesinlikle göstermektedir bunu bize.

Gerçekten de, yıldızların kökenine ilişkin düşüncelerin gelişmesinde az ya da çok belirgin üç düzey saptamak mümkündür. Birinci düzeyde

çocuk yıldızların kökeninin insan üretimi (ya da tanrısal ama bunun da aynı anlama geldiğini göreceğiz) olduğunu varsayar. İkinci düzeyde yıldızlar yarı doğal yarı yapay bir kökene sahiptirler: Sözgelimi, bulutların yoğunlaşmasından oluşurlar ama bulutlar evlerin çatısından ya da insanların oluşturdukları dumanlardan oluşmuştur. Nihayet, üçüncü düzeyde çocuk güneşin kökeninin insanın sanayisiyle ilgili olmadığı düşüncesine ulaşır. Çocuk doğal bir köken icat eder (havanın, bulutların yoğunlaşması vb.) ya da, daha ender olarak, kendisi için çok zor olduğundan köken sorununu çözmeyi reddeder.

1. BİRİNCİ DÜZEYDEN İLKSEL BİR OLGU. – Bu bağlamda, elde ettiğimiz en önemli olgulardan biri Roy'yla ilgilidir; bazı ilksel özellikleri yapaycılık ve animizmin ilksel ilişkisini çok iyi belirtir. Bütünüyle aktarıyoruz konuşmayı.

ROY (6): "Güneş nasıl oldu?" – "Hayat başladığı zaman." – "Her zaman güneş mi oldu?" – "Hayır." – "Nasıl başladı?" – "Çünkü o hayatın başlamış olduğunu biliyordu." – "Nasıl oldu bu?" – "Ateşle." – "Nasıl yani?" – "Çünkü gökyüzünde ateş vardı." – "Ateş nereden geliyordu?" – "Gökten." – "Nasıl oldu bu gökyüzünde?" – "Çünkü yanan bir kibrit vardı." – "Nereden geliyordu bu?" – "Tanrı atmıştı onu." Bir süre sonra: "Hayat nedir?" – "İnsan canlı olduğu zaman." – "Hayatı başlatan nedir?" – "Biz, dünyaya geldiğimizde."

Daha sonra ayın dördünleriyle ilgili olarak şunları söylemiştir Roy: "O (ay) bütün olmuştur." – "Nasıl?" – "Çünkü ürüyor." – "Ay nasıl ürüyor?" – "Çünkü büyüyor." – "Nasıl oluyor bu?" – "Çünkü biz büyüyoruz." – "Onu büyüten nedir?" – "Bulutlar." (Roy kısa süre önce bulutların hilaller oluşturmak amacıyla ayı kestiklerini söylüyor.) "Bulutlar mı kesiyor onu? Nasıl yapıyorlar bunu?" – "Büyümesine yardım ediyorlar." – "Ay nasıl oldu?" – "Çünkü biz yaşamaya başladık." – "Ne oldu o zaman?" – "Ay büyüdü." – "Ay canlı mı?" – "Hayır... Evet." – "Niçin?" – "Çünkü biz canlıyız." – "Ay nasıl oldu?" – "Çünkü biz olduk." – "Biz olunca ay büyüdü mü?" – "Evet." – "Nasıl?" – "Ayı bulutlar büyüttü." – "Güneş canlı mı?" – "Evet." – "Niçin?" – "Çünkü biz canlıyız." – "Gündüz olduğunu bilir mi?" – "Evet." – "Nasıl?" – "Gündüz olduğunu görür."

Üç hafta sonra tekrar görüyoruz Roy'yı ve daha önce nelerden söz ettiğimizi unuttuğunu anlıyoruz. "Güneş nasıl başladı?" – "Ateşle."

– "Nereden geliyordu bu?" – "Kibritten." – "Ay nasıl büyük oldu?" – "Çünkü biz büyüyoruz." – "Güneşi kim büyütüyor?" – "Bulutlar." – "Peki bizi?" – "Biz yediğimiz için büyüyoruz." – "Güneş yiyor mu?" – "Hayır." – "Bulutlar güneşi nasıl büyütüyor?" – "Çünkü bulutlar da büyüyor."[54]

"Ay nasıl başladı peki?" – "O da ateşten geldi." – "Nasıl büyüdü?" – "Çünkü biz büyüdük." – "Niçin büyüdü?" – "Çünkü bulutlar büyüttü onu." – "Nasıl?" – "Çünkü onlar da büyüyor." – "Bulutlar olmasaydı ay gene de büyür müydü?" – "Hayır... Evet, gene de büyürdü çünkü biz büyüyoruz."

Bu olgunun dikkatle irdelenmesi gerekiyor çünkü yapaycılık ve animizmin çocuğun nesneler ve insan arasında gerçekleştirdiği eşzamanlı katılımlardan nasıl geldiğini son derece açık seçik bir biçimde gösteriyor.

Gerçekten de, Roy'nın düşüncesinde üç eğilim görülüyor: 1. Yapaycı bir eğilim: Yıldızlar insan tarafından üretilmiştir. Güneşi ve ayı bir kibrit ateşi oluşturmuştur. 2. Animist bir eğilim: Güneş ve ay canlıdır, gündüz vaktini bilirler, bizim ne yaptığımızı bilirler vb. 3. Yıldızlar ve insan arasında ilişki kurma eğilimi: Yıldızlar büyüyor çünkü biz büyürüz, onlar yaşamaya başladılar "çünkü biz dünyaya geldik" vb. Dolayısıyla, bu üç eğilimden hangilerinin ilksel olduğunu ve aralarında ne gibi ilişkiler bulunduğunu aramamız gerekir.

Her şeyden önce, yıldızların bir kibrit ateşinden çıktığı varsayımını ileri süren yapaycı mitin yıldızlar ve insan arasındaki ilişki duygularına göre ilksel olmadığı kesindir: Bu mit bu duygulardan çıkar ve tersi söz konusu değildir. Sözgelimi, Roy'dan kökenlerini belirlemesini istediğimizde bir mit icat eder ama spontan düşünce içinde yıldızları insana bağlayan ilişki çok daha belirsizdir. Bu ilişki şu anlama gelir: İnsanlar doğarken yıldızların da meydana gelmesine neden olmuşlardır. Dolayısıyla, gerçek anlamda yıldızların insanlar tarafından "üretilmesi" diye bir şey yoktur, sadece yıldızlar ve insanlar arasında bir ilişki vardır ve

54) Roy'nın bu düşüncelerini iyi anlayabilmek için öbür konuşmalarımızda Roy'nın bize söylediklerinin bilinmesi önemlidir: 1. Rüzgârı bulutlar oluşturur ve bulutları da rüzgâr oluşturur (böl. IX, §7 ve C.P., böl. 1); 2. Biz de rüzgârlarla doluyuz ve bu rüzgârlar bulutlara katılır, bu rüzgâr bizi büyütmeye yarar (bkz.C.P., böl. II); 3. Başlangıçta rüzgâr insanlardan çıkmıştır; 'biri üflemiştir' (bkz. C.P., böl. II). Burada, biraz önce görmüş olduğumuz katılımların sistemleştirilmesi söz konusudur.

Roy'dan istenen de onun açık bir yapaycılığa, yani üretim mitine bağladığı bu ilişkiyi belirginleştirmesidir.

Animizm için de aynı şey geçerlidir. Roy'ya göre yıldızlar "ürerler", bilinçlidirler, canlıdırlar vb. Ama bu animizmin Roy'nın algıladığı ilişki biçiminden eski olduğunu farz etmemiz için hiçbir neden yoktur: Yıldızlar ürerler çünkü biz büyürüz, canlıdırlar çünkü biz de canlıyız vb. Önceki bölümlerde animizm ve katılım ilişkilerini yeterince irdelediğimizden bunları burada tekrar ele almamız gerekmiyor: Katılımlar animizmi getirir ve animizm onları güçlendirmek amacıyla katılımlardan fışkırsa da genetik olarak onlardan daha eskidir.

Dolayısıyla, Roy'nın algıladığı ve düşüncesinin öteki yansımalarının kökenlerindeymiş gibi görünen duygular vardır. Ama nedir bu katılımlar? Ay büyüyor "çünkü biz büyüyoruz", ay canlıdır "çünkü biz canlıyız" demek, ilk bakışta, nedensel açıklama kaygısı olmadan, basit imge ya da karşılaştırma etkisi uyandıran kalıplar kullanmaktır. Başka sorularla ilgili olarak da Roy'nın çoğu zaman telaffuz ettiği bir konuşma biçimidir: Sözgelimi şunları söylemiştir Roy: Rüzgâr ilerler "çünkü biz de ilerleriz", rüzgâr esmek istemez "çünkü biz de bazen yürümek istemeyiz". Ama bizi izleyen yıldızların hareket etmeleriyle ilgili inançların irdelenmesi (böl. VII, §2), "biz hareket ettiğimiz için" hareket eden bir gök cisminin kesinlikle bizim hareketimiz nedeniyle hareket ettiği düşüncesini yeterince göstermiştir bize. Dahası, Roy'nın, ayın "biz yaşamaya başladığımız için" ortaya çıktığını ve bu nedenle "ayın büyüdüğünü" söylemesi ya da ayın bulutların yardımı olmadan, bizim yüzümüzden büyüdüğünü iddia etmesi, onun büyük olasılıkla benzetme yapmaktan çok gerçek anlamda bir nedensellik konumunda olduğunu göstermektedir. Roy'nın akıl yürütmesinde benzetme vardır belki ama mantık ya da ahlak ve fiziği karıştıran "ön-nedensellik" düzeyi çocuklarının yaptıkları benzetmedir bu.

Oysa, yıldızların doğuşuyla ilgili ilişkilerin kökeni şöyle de olabilir. Roy, yıldızların "hayat başladığında" ve "biz canlı olduğumuz için" var olmaya başladıklarını söylediğinde, büyük olasılıkla, az ya da çok bebeklerin kökenlerini düşünmektedir ve nesnelerin kökeniyle ilgili düşünceleri insanların doğuşu konusundaki düşüncelerinin bir sonucudur. Roy, belki de, birçok çocuk gibi önce insanların kökeni sorunuyla ilgilenmeye başlamıştır ve nesnelerin kökeniyle ilgili tüm öteki soruları buradan hareketle sormaya başlamıştır; bu bağlamda, nesnelerin ortaya çıkışının insanlara bağlı olduğunu düşünme gibi örtük bir eğilim içinde görülmüştür. Bu yapaycı ilişkilerin soyağacı örneklerini daha sonra göre-

ceğiz. Bebeklerin kökenleri konusunda ne düşünüyor çocuklar peki? Çocuklar önce bebeklerin ana-babalarıyla ilişkilerini düşünür: onlara göre bu ilişkilerin çocuğun dünyaya gelişinde çok önemli bir payı vardır: ana-babaları bunu emretmiş ya da bir şey aramış ya de meydana getirmiş olabilirler. Çocuk, daha sonra, bu duyguyu açıklamak için mitler icat eder: ana-baba bebeği üretmişlerdir. Dolayısıyla, bu durumda, ilişki duygusu mitten önce gelir ve miti doğurur.

Bu inceleme içinde temeli güçlenecek ya da sakatlanacak olan bu yaklaşımın özelliği ne olursa olsun, Roy'nın ilişki, animizm ve yapaycılık arasında kurduğu gerçek ilişkileri anlıyoruz: Başlangıçta katılım düşünceleri vardır ve çocuk bunları sistemleştirmek istediğinde aynı anda hem animist mitlere hem de yapaycı mitlere başvurur.

Böylece, bir yandan, Roy'dan ilişkilerini (hem analoji hem nedensellik gibi görünen) belirginleştirmesi istendiğinde animist açıklamalara başvurmuştur. Sözgelimi, Roy, bulutlarla ilgili olarak şunları söylemiştir bize:

"Biz bulutları büyütebilir miyiz?" – "Hayır." – "Niçin büyür onlar?" – "Çünkü biz büyürüz." – "Sen büyüyorsun, niçin?" – "Çünkü yemek yiyorum." – "Bulutları büyütür mü bu?" – "Hayır, onlar bizim büyüdüğümüzü bildikleri için büyüyorlar." Ve bir süre sonra: "Bulutlar nasıl var olmuştur?" – "Çünkü biz büyüdük." – "Onları biz mi büyütüyoruz?" – "Hayır, biz değil ama bulutlar bizim büyüdüğümüzü biliyorlardı."

Bir başka deyişle, dünya çok iyi düzenlenmiş kurallar bütününe uyan canlı varlıklardan oluşmuş bir toplumdur; her benzetme aynı zamanda nedensellik ilişkisidir çünkü bir cemaat ya da amaçlar etkileşiminin işaretidir ve her amaç bir nedendir. Hatta, Roy'ya göre, insanların birbirlerini taklit etmeleri zorunludur: Biz büyüdüğümüzde yıldızlar ve bulutlar da bizi taklit etmek zorundadırlar. Dolayısıyla, Roy'nın algıladığı ilişkiler, kendisi düşüncesini açıklamaya zorlandığında animist açıklamalar içinde gelişir.

Ama, öte yandan, dünyayı oluşturan bu canlı varlıklar toplumunda Roy ön plana insanları (ya da Tanrı'yı ama bu da aynı şeydir çünkü Roy Tanrı'yı kibrit yakan ve bunları uzağa atan bir "adam" gibi düşünüyor) çıkarıyor. Yıldızları, bulutları vb. oluşturan, insanların ortaya çıkmasıdır. Cisimlerin büyümesi insanların büyümesiyle gerçekleşir vb. Özellikle bu noktada yapaycı tipte ilişkiler animist tipteki ilişkilerden ayrılır ama iki tip birbirlerini tamamladıklarından çelişmezler. Dolayısıyla, yapaycılık sadece başlangıçta, insan varlıklarının öteki varlıkları yönettiklerine ya da onları ortaya çıkardıklarına inanma eğilimidir çünkü bu öteki

varlıkların az ya da çok canlı ve bilinçli oldukları kabul edilir. Ama, burada da, animizm konusunda olduğu gibi, çocuk, düşüncesini belirginleştirmeye zorlandığında bir mit uydurur. Yapaycılık olgusunda, mit, insanın nesneyi nasıl ürettiğini anlatmakla ilişkilidir. Güneşi doğuran kibrit miti, dolayısıyla, yapaycılık bağlamında bir gelişmedir: Roy, daha önce varlığını hissetmekle yetindiği bir üretimin nasıl gerçekleştiğini belirtir. Ama çıkış noktasında yapaycılık bu düşünceyle, yani çocuğun kendi 'ben'i ve nesneler arasında kurduğu ilişkilerden çok ana-babası ya da genel olarak yetişkinler ve dünya arasında kurduğu ilişkilerle karışır.

Sonuç olarak, Roy'nın yapaycılığı animizm gibi ve bu animizmle hiç çelişkiye düşmeden, ilişki düşünceleriyle etkin olur. Animizm ve yapaycılık, çıkış noktasında, aynı ilişki düşüncelerinin birbirlerini tamamlayan iki sistemleştirmesidir.

2. BİRİNCİ DÜZEY: YILDIZLAR ÜRETİLMİŞTİR. – Roy'nın durumu araştırmalarımızda ipucu oluşturacak bazı hipotezlere götürecektir bizi. Şimdi, yapaycı mitlerin ilksel ilişkilerden daha iyi biçimde ayrıldıkları daha ileri durumlara geçelim.

PURR (8;8): "Bir hilal (ay) nedir?" – "(Ay) kesilmiştir." – "Nasıl? Kendisi mi kesilmiştir yoksa başka bir şey mi kesmiştir onu?" – "Ay." – "Mahsus mu yapmış bunu?" – "Hayır, doğduğunda çok küçüktür." – "Niye?" – "Büyük olarak doğamaz. Bizim gibi, küçük bir bebek olduğumuzdaki gibi. O zaman aynı şeyi yapar." – "Her zaman hilal olduğunda aynı ay mıdır?" – "Bazen aynı bazen başka." – "Kaç tane var bunlardan?" – "Çok. Her gün sayamayız onları. Ay da ateştendir." – "Niçin kesik?" – "Sadece bir yeri aydınlatmak istediği zaman (=aynı anda farklı yerleri aydınlatmak için kesilir)..." – "Nereden gelir?" – "Gökyüzünden." – "Nasıl başladı?" – "Gökyüzünden. Tanrı doğurdu onu (aynen)." – "Güneş?" – "Onu da Tanrı doğurdu."

JACOT (6 ½) güneşin ateşten oluştuğunu söylüyor. "Nasıl başladı?" – "Çok küçüktü." – "Nereden geliyordu?" – "Gökyüzünden." – "Gökyüzünde nasıl başladı?" – "Her zaman çok büyüktü". Jacot güneşin bilinçli ve canlı olduğunu söylüyor. Canlı bir varlık gibi üremiştir. "İnsanlar yaptı onu."

CAUD (6;8): "Ay nasıl?" – "Yuvarlak. Bazen sadece yarısı olur..." – "Niçin sadece yarısı?" – "Çünkü yeni oluşmaktadır." – "Nasıl oluşmaya başlar?" – "Çok küçüktür." – "Niye?" – "Çünkü oluşmaya

başlamaktadır." – "Niçin?" – "Çünkü çok aydınlık yapar (=ay gündüz vakti küçüktür ve ancak geceleri büyür)." – "Öteki yarısı nerededir?" – "Tam anlamıyla oluşmamış olduğundan bütün değildir." – "Nasıl oluşur?" – "Yuvarlak." – "Başlangıçta nasıldır?" – "Çok küçüktür, sonra sürekli büyümüş halde gelir." – "Nereden gelir?" – "Gökyüzünden." – "Nasıl oluşmuştur?" – "Çok küçük." – "Tek başına mı oluşmuştur?" – "Hayır, Tanrı yapmıştır onu." – "Nasıl yani?" – "Elleriyle." Caud, ayın canlı ve bilinçli olduğu düşüncesini de ekliyor bunlara. Ayın bilinçli olarak bizi izlediğini vb. söylüyor. Ona göre güneş de canlıdır ve üretilmiştir.

MOC (10;2 – zekâ özürlü) duygusal tepkileriyle çok ilginç bir vaka. Güneş konusunda şöyle diyor: "Çok küçüktü sonra büyük geldi (=oldu)." Güneşin bilinçli ve canlı olduğunu söylüyor. Ama Moc'a "güneş nereden geliyor?" sorusu sorulduğunda birden çok sıkılıyor, kıpkırmızı kesiliyor, kafasını çeviriyor ve sonunda çok sıkılarak güneşin "onu getiren kimseden geldiğini" söylüyor. – "Ne?" – "Onu yapan kimseden." – "Kim? Bu bir insan mı değil mi?" – "İnsan." – "İnsan mı Tanrı mı?" – "Tanrı ya da insan, fark etmez." Bu karışıklık nereden kaynaklanıyor? Hiç kuşkusuz, sorunun kendi içindeki zorluklardan değil çünkü Moc'un kendisinin bir çözümü olduğu açıktır ama söylemek istemiyor bu çözümün ne olduğunu. Dinsel kökenli bir utanç mı? Böyle bir şey söz konusu değildir büyük olasılıkla. Moc tüm söyleşi boyunca, şu ya da bu olguyu kimin oluşturduğu söz konusu edildiğinde, hiçbir sisteme ve araştırmaya dayanmadan Tanrı ve insanları karıştırıyordu. Dolayısıyla, Moc'un sıkıntısının tek açıklaması şudur: Canlı bir varlığın doğumundan söz edilmesi sıkıyor Moc'u. Moc büyük olasılıkla doğumla ilgili her şeyin tabu olduğunu öğrenmiştir ve bizim güneşle ilgili sorumuz şaşkına çevirmiştir onu. Dolayısıyla, sorularımızı derinleştirme olanağı bulamadık. Böyle bir durumda animizm ve yapaycılık arasındaki ilişkilerin ne kadar sıkı olabileceği görülüyor.

Bilindiği gibi, daha önce görüştüğümüz çocuklar güneş ve ayı canlı bir varlığın doğuşuyla özdeşleştiriyorlar çünkü, doğal olarak, çocuk doğum olayının kendisini kaynağı kesin olarak açıklanamayan ama canlı bir şey üretmekle ilişkili bir tür üretim gibi kabul ediyor. En azından, biraz önce cevaplarını okuduğumuz çocuklar, güneş ve ayın, bebekler gibi hayata "küçük" olarak başladıklarını farz ettikleri yıldızların büyümesinden söz ediyorlar.

Daha sonra görüştüğümüz çocuklar, tersine, güneşin ve ayın üretiminin kaynağını belirtmeye çalışmışlardır çünkü bu üretim kimi zaman bir doğum olayıyla özdeşleştirilmiştir. En azından, göreceğimiz gibi, çocuklar güneş ve ayı canlı ve bilinçli kabul ediyorlar: Animist ve yapaycı eğilimler birbirlerini tamamlıyorlar burada gene:

CAUD (9;4): "Güneş nasıl başlamıştır?" – "Sıcakla." – "Hangi sıcak?" – "Ateş." – "Neredeydi ateş?" – "Gökte." – "Nasıl başladı?" – "Tanrı odun ve kömürle yaktı onu." – "Bu odunla kömürü nereden buldu?" – "Kendisi yaptı." – "Bu ateş güneşi nasıl yaptı?" – "Güneş zaten ateştir." Dolayısıyla, Caud animist değildir artık büyük olasılıkla. Ama hiç önemli değil bu: "Güneş görüyor mu bizi?" – "Hayır." – "Sıcağı hissediyor mu?" – "Evet." – "Geceleri görüyor mu?" – "Hayır." – "Gündüz vakti mi görüyor?" – "Evet, kesinlikle! Görüyor çünkü aydınlatan o!"

FRAN (9): "Güneş nasıl başladı?" – "Büyük bir top." – "Nasıl başladı?" – "Büyük bir top." – "Nasıl başladı?" – "Hep büyüdü, daha fazla büyüdü, sonra ona havaya gitmesini söylediler. Bir top gibi." – "Nereden geliyordu bu top?" – "Büyük bir taş olduğunu düşünüyorum. Sanıyorum çakıl taşları gibi büyük bir top (çakıltaşlarından)." – "Emin misin bunlardan?" – "Eminim." – "Nasıl oldu?" – "Büyük bir top gibi yaptılar onu." – "Kim?" – "İnsanlar." Bununla birlikte, Fran güneşin bizi gördüğünü ve bilinçli olarak bizi izlediğini düşünüyor. Öte yandan, güneşin çakıltaşıyla bir tutulması güneşin büyüdüğü düşüncesiyle çelişkili değildir çünkü taşların yerden bittiğine inanan çok sayıda çocuk göreceğiz. Burada yapaycılık ve animizmin gene yakından ilişki içinde oldukları görülüyor.

Ay konusundaysa, Fran, birçok çocuk gibi, onun aslında güneş olduğunu ama karanlık nedeniyle ışınlarını yitirdiğini söylüyor: Ay "güneştir. Gece olduğunda, karanlık olması nedeniyle hiç ışığı yoktur". Ayın daha büyük olduğu bir gerçektir. Ama "geceyi, karanlığı aydınlattığı için. Daha büyük olması gerekir çünkü dönen (evlerine) birçok insan vardır. O zaman güneş (=ay) aydınlatır".

DEB (9): "Güneş nasıl oldu?" – "Kibritle." – "Nasıl oldu güneş?" – "Işınlarla." – "Bu kibritler nereden geliyordu?" – "Bizden." Her durumda güneş canlı ve bilinçlidir.

GALL (5) 1918 yılında doğmuştur ve kozmogonisi açısından önemli değildir bu: "Güneş nereden geldi?" – "Savaşta." – "Nasıl başladı?" – "Savaş bittiği zaman." – "Her zaman var mıydı güneş?" – "Hayır." – "Nasıl oldu?" – "Küçük bir top geldi." – "Sonra?" – "Büyüdü." – "Nereden geliyordu bu küçük top?" – "Ateşten."

Şimdi de son ve ikinci düzey olgular arasında geçiş oluşturan bir olgu, şöyle ki, çocuk, yıldızların bulutlardan oluşmuş olma olasılığını sezmeye başlamıştır. Ama bazı özel durumlarda bu fikir daha öncekilere benzer bir bağlam içinde boğulur.

HUB (6 ½): "Güneş her zaman var mıydı?" – "Hayır, meydana geldi." – "Nasıl?" – "Ateşten." – "Nasıl?" – "Yakıldı." – "Nasıl?" – "Kibrit çakarak." – "Kim çaktı kibriti?" – "Birisi." – "İsmi ne bu adamın?" – "Bilmiyorum." Aya gelince, o "gökyüzünde" oluşturulmuştur, yani "bulutlarda". – "Bulutlar ayı nasıl yapabildi?" – "Çünkü aydınlatıldı (=yakıldı)." – "Kim?" – "Bulut." – "Nasıl?" – "Ateşle." – "Nereden geliyor bu ateş?" – "Kibritten." – "Kim yaktı?" – "Bir odun parçası, sonra ucu kırmızı bir şey." Dolayısıyla, Hub burada şenlik fişeklerinden söz ediyor: Ay insanların attıkları şenlik fişekleriyle tutuşan bir buluttur. Bulutlara gelince, onların kökeni yapaydır: "Bulutlar nereden geliyor?" – "Gökten." – "Nasıl oluşmuştur?" – "Dumanla." – "Bu duman nereden gelmiştir?" – "Fırınlardan." – "Duman ayları meydana getirebilir mi?" – "Evet."

Yıldızların kökenine gelince, birinci düzey açıklamaları, biraz önce güneş ve ay konusunda okuduğumuz açıklamaların aynısıdır:

JAC (6 ½) yıldızların ateşten meydana geldiğini ve bunları insanların yaptığını söylüyor.

GIAMB (8 ½): "Yıldızlar zamanı bildirmeye yararlar." "Görülüyorlarsa (yıldızlar) hava güzel olacak demektir; görülmüyorlarsa yağmur yağacaktır." Onlar "ışıklı". "Nereden geliyor bu ışık?" – "Dışarıdaki ışıklar (fenerler) aydınlatıyor onları ve getiriyor (üretiyor)." – "Nasıl oluştu bunlar?" – "Bir insan üretiyor onları." – "Parladıklarının farkındalar mı?" – "Evet."

FRAN (9): "İnsanlar çakıltaşları topladılar ve bunlardan küçük yıldızlar yaptılar."

GRANG (7;6): "Yıldızlar nedir?" – "Yuvarlak." – "Neden yapılmıştır bunlar?" – "Ateşten." Onları yapan Tanrı'dır.

Bu yapaycılığın gerekçesi, tabii ki, bütün çocukların, yıldızların zamanı saptamaya yaradığına inanmasına yol açan amaçsal tavırda yatar: "Yarın havanın güzel olup olmayacağını anlamaya" yarar (CAUD, 9;4). "Yıldızlar nedir?" – "Yarın havanın güzel olup olamayacağını anlatmaya yarar." (CERCS, 9 yaş.)

Örnekleri çoğaltmanın bir yararı yok. İkinci ve üçüncü düzeyleri anlatmadan önce bu olguların içeriğini kısaca irdeleyelim. Ayrıntının, yani çocuktan çocuğa değişen şeyin uydurulmuş olduğu kesindir. Ama anafikir, yani yıldızların üretilmiş olduklarını ileri süren inancın çocuğun spontan eğilimiyle ilişkili olduğu düşünülmelidir. Bununla birlikte, bu birinci düzeyin homojenliği konusunda iki soru vardır.

Öncelikli olarak iki çocuk grubu saptadık: Güneşin doğumundan söz eden ama bu doğuşun nasıl olduğunu belirtmeyen çocuklar ve güneşin üretilmiş olduğunu iyi kötü açıklayan çocuklar. Burada iki düzey varmış gibi görünebilir. Ancak bir yandan biz bu iki çocuk grubu arasında hiçbir yaş farkı bulamadık ve öte yandan bu iki gruptaki çocuklara göre güneş ve ay canlı ve bilinçlidir. Dolayısıyla, belgelemenin bugünkü durumunda, bu bağlamda sadece iki tip modern ve aslında aynı anlama gelen cevap olduğunu kabul etmek gerekir, çünkü güneşin bir kibrit ve çakıltaşı ya da dumanla üretilmiş olmasıyla bu yaş çocuklarının canlı varlıkların doğuşu konusundaki düşünceleri arasında hiçbir çelişki yoktur. Ne yazık ki, biz bu varsayımı ancak çocuklarımız üstünde doğrudan deneyimler yapmadan oluşturabiliyoruz ancak. Gerçekten de, bu çocuklara insanların, hatta hayvanların doğumu konusunda nedensiz sorular sormak son derece yersiz ve pedagojik açıdan da tehlikelidir.

İkinci bir soru sorulabilir. Çocuklarımız yıldızların üreticisi olarak kimi zaman Tanrı'yı, kimi zaman da basit "insanlar"ı gösteriyorlar. İki tip ya da iki düzey mi söz konusudur? İleriki sayfalarda, Bovet'nin dinsel düşüncenin doğuşu konusundaki düşüncelerini tartışırken, anahatlarıyla şöyle bir gelişmenin olduğu kabul edilebilir. Çocuk önce ana-babasına ve daha sonra da genel olarak insanlara karakteristik tanrısal nitelikler –özellikle her şeyi bilme ve kadiri mutlak olma– yükler. Daha sonra, çocuk, insan yetkinliğinin sınırlarını kavradığı ölçüde insanlardan aldığı nitelikleri, kavramını dinsel öğretiyle edindiği Tanrı'ya verir. Dolayısıyla, anahatlarıyla iki dönem vardır yapaycılıkta: insani yapaycılık ve

tanrısal yapaycılık. Ancak biz bu ayrımın şimdilik ve özellikle de yıldızların kökeni konusunda bir yararı olduğuna inanmıyoruz. Gerçekten de, yetişkinlerden gelen bir yığın etki çocuğun spontan düşüncelerini altüst eder ve yaşla birlikte bir derecelenme gözlemlenmesi mümkün olmaz.

Ama bu son durum çözülmesi gereken çok önemli bir sorun çıkarır çünkü çözümü bütünüyle çocuk yapaycılığına gösterilen ilgiye bağlıdır: Bu yapaycılık spontan mıdır ya da çocuğun nesnelerin kökeni konusundaki bütün düşüncelerini dinsel eğitime mi mal etmek gerekir?

Daha sonra irdeleyeceğimiz olgular (bulutların, ırmakların, dağların, taşların vb. kökeni) konusunda pek soru sorulmayacaktır ya da eğitimin de bozulmuş olduğunu açıklayan tek eğilim olan yapaycılık sorgulanacaktır. Aşağıda dinsel eğitimle gelen ama çocuğun kendisine verilen eğitimi çok büyük ölçüde bozacak derecede kendi eğitimini de işin içine kattığı güzel bir yapaycı inanç örneği:

GAVA (8 ½): Güneş canlıdır çünkü 'geri gelir'. – "Havanın güzel olduğunu bilebilir mi?" – "Evet çünkü görebilir." – "Gözleri var mı?" – "Kesinlikle! Bazen, doğduğunda havanın kötü olduğunu görüyor ve o zaman da havanın iyi olduğu yere gidiyor." – "Kendisine güneş dendiğini biliyor mu?" – "Evet, çok sevildiğini biliyor. Bizi ısıttığı için çok iyi." – "Adını biliyor mu?" – "Bilmiyorum. Bazen konuştuğumuzu duyar ve bizim bazen isimler söylediğimizi duyar; sonra bilir (adını)." Bütün bunlar tamamen uydurma gibi görünüyor ama, göreceğimiz gibi, Gava güneşle Tanrı'yı karıştırıyor neredeyse: "Baban küçükken güneş var mıydı?" – "Evet, çünkü güneş insanların yaşayabilmeleri için insanlardan önce doğmuştur." – "Nasıl başladı peki?" – "Gökyüzü oldu. Bir adam öldü, bu adam daha sonra göğe yükseldi. Okulda Tanrı dedikleri budur." – "Bu adam nereden geliyordu?" – "Yerin içinden." – "Nereden geliyordu?" – "Ben onun nasıl meydana gelebilmiş olduğunu bilmiyorum." – "Güneş nasıl oldu?" – "Adam kıpkırmızı oldu, sonra aydınlık oldu. Çünkü sabahları güneş yoktur henüz, aydınlık vardır." Bir başka deyişle, Adam (=İsa) güneşi tutuşturdu ve bu ışık güneşi meydana getirdi. Gava burada kesinlikle İsa'nın halesini düşünüyor: Daha sonra, Tanrı'nın bir güneş gibi gözüktüğü ama ellere ve ayaklara da sahip olduğu bir görüntüden söz etti! "Güneş neden oluşmuştur?" – "Büyük bir kırmızı top." – "Neden yapılmıştır?" – "Buluttan... Bilmiyorum." – "Uzun zaman önce

mi meydana geldi?" – "İnsanlar dünyaya geldikten sonra." – "Daha önce değil mi?" – "Hayır, çünkü aydınlatacak bir şey yoktu o zamanlar." – "İnsanlarla birlikte mi var olmaya başladı yoksa daha sonra mı?" – "Küçük çocuklarla birlikte." – "Niçin?" – "Çocuklar hava alsın diye." – "Güneşe bir şey söylesek duyar mı bizi?" – "Evet, ona yakardığımızda." – "Sen ona yakarıyor musun?" – "Evet." – "Güneşe yakarmayı kim öğretti sana?" – "Okulda güneşe her zaman yakarmak gerektiğini söylediler."

Şu ilginç durum aşağıdaki üç olguyu açıklıyor:

KUF (10;1) bize güneşin bir şey tarafından itildiği için hareket ettiğini söylüyor: "Bu bir şey kendi içinde midir yoksa dışında mıdır?" – "İçindedir." – "Nedir bu?" – "Tanrı."

Görüştüğümüz bir bayan yıllarca güneşle Tanrı'yı bir tuttuğunu açık seçik biçimde hatırladığını söylüyor: Tanrı güneşin içinde ya da arkasında yaşıyordu veya her ikisi de birbirlerinin parçalarıydı. Her akşam duasında güneşi düşünüyormuş ve de özellikle iki zirve arasındaki mekânı çok farklı düşünüyormuş, çünkü, göreceğimiz gibi, insan yapaycılığı o kadar spontan iki biçim altında ortaya çıkar ki dinsel eğitim çok az önemlidir bu bağlamda. Ama güneş, ay ve yıldızlar konusunda dinsel eğitim çocukları çok güçlü bir biçimde etkileyebilir[55] çünkü yıldızlar gökyüzünde yaşayan bir Tanrı'ya yeryüzündeki cisimlerden daha yakındırlar. Bununla birlikte, biz inanıyoruz ki, dinsel eğitim çocuklarımızın ancak bir bölümünü etkilemiştir ve yapaycılığın bu biçimde etkilediği bu çocuklarda dinsel eğitim çocukta daha önce var olan ve yaratmamış olduğu bir eğilimi beslemekle sınırlanmıştır.

Gerçekten, bir yandan, istatistiklerimize göre yıldızların üretimini insanlara mal eden çocuk sayısıyla Tanrı'ya mal eden çocuk sayısı aynıdır. Dinsel eğitimin belki yanlış anlaşılabilmiş olduğu, çocuğun Tanrı hakkında kendisine söylenmiş olanları insanlara mal ettiği bu eğitimin kendisini aşan bir imgelem etkinliğini harekete geçirdiği söylenebilir. Ancak 2-3 yaş çocuklarında her türlü dinsel eğitimden önce yapaycı sorulara tanık olunur: "Güneşi kim yapıyor?" diye soruyor Fran (2;9). Öte yandan, dinsel eğitimin 4-6 yaş çocuklarının insani yapaycılığından so-

55) Bkz. *Tekvin* Kitabı (I, 14-18).

rumlu olduğu kabul edilse de, bu eğitimin aynı zamanda sapkın olduğunu söyleyebilmek için çocukta doğal cisimlerin üretimini insanlara mal etme bağlamında çok güçlü ve özgün bir eğilim olması gerekir: Yıldızların büyümesi ve "doğuşu" fikri, ayın dördünlerinin her yeni ayda üretilmiş oldukları ya da ayın yapay bir kısmından geldikleri, kibrit, tutuşturulan taşlar, bulutların tutuşturduğu şenlik ateşleri vb. bu eğilimin yansımalarıdır ve bunların kesinlikle spontan oldukları düşünülmelidir. Nihayet, W. James'in aktardığı olgular (sözgelimi sağır-dilsiz Estrella'nın çocukluk anıları gibi), çocukta her türlü dinsel eğitimden bağımsız spontan bir yapaycılık olabileceğini gösteriyor.

Öte yandan, dinsel eğitimin etkisini çok açık seçik biçimde gösterdiğimizde bile bunun çocuk tarafından pasif biçimde algılanmadığını, özgün biçimde özümsendiğini görüyoruz.

Görüştüğümüz biri (erkek) babasıyla birlikte yaptığı ve güneşin batışını seyrettikleri bir gezintiyi hatırlıyor. Baba, herkesi güneşin yaşattığı konusunda bir şeyler söylüyor. Çocuk birdenbire güneşin Tanrı'yla ilişkili olduğunu düşünüyor. Babası kiliseye gitmediğine göre kesinlikle güneşe tapıyordu ona göre ya da Tanrı'dan daha güçlü bağlarla bağlıydı güneşe.

Bu tür olgular çok eğiticidir. Bize özellikle yetişkin eğitiminin çocuğun özgün bir özümseme etkinliği aracılığıyla nasıl deforme edilebildiğini gösterir. Ama özellikle de bu özümsemenin kurallarını gösterir. Gerçekten de, bu deformasyonların kökeninde birbirlerini tamamlayan üç eğilim görüyoruz. Birinci eğilime göre yıldızlar insanlara ya da insanların eğilimlerine katılır. Özellikle amaçların katılması ya da dinamik katılımlar: Gava'ya göre güneşin kökeni insanları aydınlatmak ya da çocukların nefes almasını sağlamaktır ve gene söyleşi yapmış olduklarımızdan biri güneşle babası arasında çok sıkı ilişkiler (itaat, emir, koruma?) kurmuştur. Özsel eğilimler: Adı geçen üç çocuğa göre, güneş az ya da çok Tanrı'yla özdeştir ama öte yandan, James'in sağır-dilsiz çocuğu gibi, ay anneyle de özdeştir (böl. III. §15). Bununla birlikte, bu ilişkiler her şeyden önce yapaycı mitler içinde yaygınlık kazanırlar: Gava'ya göre, güneş İsa'nın halesinden gelir. Nihayet, bu ilişkiler animizmin içine de yayılmıştır: Güneş canlı, bilinçli ve amaca yönelmiştir. Kısaca söylemek gerekirse, dinsel eğitim çocuk tarafından pasif bir biçimde algılanmamıştır, deforme edilmiştir ve bu eğitim öncesinde var olan üç eğilime uygun biçimde özümsenmiştir. Bu eğilimler, özellikle ilişkiler yaratma eğilimi, yapaycı eğilim ve daha önceki araştırmalarla çocuk zihniyetindeki önemi açığa çıkan animist eğilimdir.

Dolayısıyla, birinci düzey analizimizi şöyle bitirelim: Bu düzeyin yansıttığı tam yapaycılık, kökleri itibarıyla, spontandır ve bazı durumlarda yansımalarının ayrıntısı bağlamında alınan eğitimden etkilenmiş olabilir. Ama her iki durumda da bu yapaycılık hiçbir biçimde animizmle çelişmez.

3. İKİNCİ VE ÜÇÜNCÜ DÜZEY: YILDIZLARIN ÖNCE KISMEN SONRA BÜTÜNÜYLE DOĞAL BİR KÖKENİ VARDIR. – Çocuğun yapaycı düşüncelerinin spontan özelliğinin en güçlü kanıtı sürekliliği ve kayboluşunun belli belirsiz hissedilmesidir. 10-11 yaş çocukları, yıldızların kökenlerinin doğal olduğu düşüncesine kendiliklerinden varmışlardır, bu üçüncü ve birinci düzey arasında bir yığın ara durum söz konusudur.

Biz bu ara durumları ikinci düzeyin özel alanı olarak göreceğiz: Yıldızların kökenlerinin yarı yapay yarı doğal olduğunu söyleyen çocuklar bu düzeyde yer alır. Çoğu durumda (yani spontan durumlarda) yıldızların doğal bir süreç içinde ama yapay kökenli tözlerden hareketle oluştukları kabul edilir: Sözgelimi, yıldızlar bulutlardan gelir ama bulutlar evlerin ocaklarının ve fırınlarının dumanıyla oluşmuştur. Yetişkin eğitiminden az ya da çok etkilenilmiş başka bazı durumlarda yıldızların volkanlardan ya da madenlerden vb. çıkan ateş olduğu kabul edilir ve insanın da belli bir payı vardır bu oluşumda.

Oluşumlarında yetişkin eğitimi en azından dolaylı bir rol oynadığından o kadar ilginç olmayan bu son açıklamalardan başlayalım:

FONT (6;9): Güneş bilinçlidir. Ateşten yapılmıştır, "dağdan" gelir. – "Nereden?" – "Madenlerden." – "Nasıl?" – "İnsanlar toprakta kömür aramaya giderler." Aya gelince, 'güneş yapmıştır onu'. – "Nasıl?" – "Dağ ateşiyle." – "Ay nereden çıkar?" – "Dağdan." – "Ne vardı dağda?" – "Güneş." – "Nereden geliyordu bu güneş?" – "Dağdan." – "Nasıl oluşmuştu?" – "Ateşle." – "Peki bu ateş nasıl oluştu?" – "Kibritlerle." – "Dağ nasıl oluştu?" – "Toprakla... İnsanlar yapıyorlar onu." Font düşüncelerini bir resimle (bir dağın ardında yarısı gözüken ay resmi) örnekliyor.

MARSAL (zihinsel özürlü): "Düşündüm de, güneş belki de volkanlardan çıkıyordu." Volkanlar fışkırdı ve bu bir 'ateş topu' oluşturdu. Ancak Marsal'ın özgünlüğü güneşin havaya fırlatılması için insanların müdahalesinin gerekli olduğuna inanmasıdır: 'Atalarımız' güneşi 'bir top gibi' havaya atmışlardır.

Bu ifadelerin mekanizması çok açıktır. Çocuk iki gözlemden hareket ediyor: Yıldızlar dağların ardından çıkarlar ve ateşten oluşmuşlardır. Nasıl senteze gidilebilir ve dağlardan ateş çıkarılabilir? Çocuk, eğitimli olduğu takdirde, kömür madenlerini de volkanları da düşünebilir. Buna insanların yıldızların oluşumunda kaçınılmaz biçimde rol aldıkları düşüncesi eklenir (ve bu bağlamda örneklerimiz üçüncü düzeyden değil ikinci düzeydendir): Madenleri oluşturanlar ya da güneşi havaya atanlar insanlardır.

BRUL (8 ½): "Güneş nelerden oluşmuştur?" – "Bulutlardan." – "Nasıl oluşmuştur?" – "Önce bir top gibiydi." – "Bu top nereden geliyordu?" – "Bulutlardan." – "Bulutları oluşturan nedir?" – "Duman." – "Bu duman nereden geliyor?" – "Evlerden."

LUC (12;3): "Güneş nasıl meydana gelmiştir?" – "Ateştendir." – "Hangi ateş?" – "Ocaktaki ateş." – "Ocakta ne vardır?" – "Duman." – "Nasıl yani?" – "Duman yükseldi ve sonra başladı. Ateş aldı." – "Niçin ateş aldı?" – "Sıcaktı." Bir süre sonra: "Bütün bunlardan emin misin?" – "Emin değilim." – "Güneş nasıl meydana geldi?" – "Büyük bir ateş topu." – "Nasıl oluştu?" – (Uzun uzun düşündü.) – "Nereden gelen dumanla?" – "Evlerden." Ay için de aynı açıklama yapılmıştır.

Bu tür açıklamalar spontan özellikleri nedeniyle son derece ilginçtir. Çok doğru bir gözlem olgusundan kaynaklanırlar: Ay gündüzleri, beyaz ve küçük gölgelerle dolu olduğunda, küçük bir bulut parçasına benzer. Yarım ay olduğunda, yani çocuğun gözünde ay "yeni oluşmaya başladığında" benzerlik özellikle çarpıcıdır. Oysa, bu düzey çocuklarının (ortalama 8-9 yaş) gözünde bulutların kaynağı duman olduğundan onlara göre yıldızların kökeni de açıktır.

Üçüncü düzey çocukları gibi bu düzey çocukları da yıldızları aynı biçimde açıklar; onlara göre yıldızlar aydan ve güneşten gelirler.

İkinci ya da üçüncü düzeyde süreklilik eksiksizdir: Yıldızların kökeni konusunda bütünüyle doğal, yani üçüncü düzeyle ilgili bir açıklama elde edebilmek için bulutların evlerden geldiği düşüncesini önceleyen açıklamalardan çıkarsamalar yapmak yeterlidir. 9-11 yaşlarından, kimi zaman daha öncesinden başlayarak karşılaştığımız olgulardır bunlar. Bu bağlamda, bazı tipik örnekler veriyoruz: Yıldızlar bulutlardan gelir ve bulutlar da sıkışmış hava ya da su buharıdır.

NOT (10): "Güneş hangi maddelerden meydana gelmiştir?" – "Alevlerden." – "Bu alevler neden oluşmuştur?" – "Güneşten." – "Nasıl

başlamıştır bunlar?" – "Bunları da bir şey mi meydana getirmiştir?" – "Kendi kendilerine oluşurlar." – "Nasıl?" – "Çünkü hava sıcaktır." – "Nasıl başlamıştır?" – "Alevlerle, ateşle oluşmuştur (=güneş)." – "Nasıl?" – "Çünkü hava sıcaktı." – "Nerede?" – "Gökyüzünde." – "Niçin sıcaktı?" – "Havaydı." Dolayısıyla, güneş havanın iyice yanmış olmasının bir ürünüdür. Ay aynı zamanda "havadan" oluşmuştur.

Şimdi de çok sıradan, aynı zamanda çok ilginç cevap tipleri, çünkü öğrenilen şeylerin etkisi hissedilmez burada:

GIAMB (8 ½) yıldızlar bağlamında birinci düzeydedir gene ama güneş ve ay bağlamında ikinci düzeye geçmiştir. "Güneş nasıl oluşmuştur?" – "Büyük bir bulut doğurmuştur onu." – "Bu bulut nereden geliyordu?" – "Dumanlardan." – "Duman?" – "Evlerden." – "Bu bulut güneşi nasıl yaptı?" – "Birbirlerine yapıştılar (bulutlar) ve yuvarlak oldular sonunda." – "Bulutlar şimdi güneş oluşturuyorlar mı?" – "Hayır, çünkü bir güneş var zaten." – "Bulutlar güneşi nasıl parlak bir hale getirdiler?" – "Onu parlatan bir ışıktır." – "Hangi ışık?" – "Büyük bir ışık. Gökyüzünde biri yakıyor onu." (Giamb'ın işin içinden çıkamadığında nasıl yapaycı bir mite başvurduğu görülüyor. Bunun devamında Giamb'ın bu mitin yerine dumanın güneşi parlatmak amacıyla yanabileceği yollu açıklamasını göreceğiz.) – "Güneş hangi maddedendir?" – "Taştan." – "Bulutlar?" – "Onlar da." – "Peki bu taş niçin düşmüyor?" – "Hayır, evlerden çıkan duman." – "Güneş hem taş hem duman mı?" – "Hayır, sadece duman." (Giamb'ın iki açıklamayı birbirine eklediği izlenimi uyanıyor: biri, vazgeçme noktasında olduğu ve güneşin birinin yaktığı bir taş olduğu açıklaması, öbürü ise kesinlikle kabul etme noktasında olduğu ve güneşin yanan bir duman bulutu olduğu açıklaması.) – "Bulutlar güneşi nasıl parlak hale getiriyorlar?" – "Onları parlatan güneştir çünkü dumanda ateş vardır. Güneş bilinçlidir ve bizi bir amaç doğrultusunda izler." (Bkz. Giamb, böl. VII, §11.) Bir süre sonra: "Ay nasıldır?" – "Sarı." – "Neden meydana gelmiştir?" – "Buluttan." – "Bu bulut nereden geliyor?" – "Dumandan, sarı olduğunda." – "Duman nereden geliyor?" – "Isıtmadan. Bazen hava soğuk olduğunda duman sarı olur." (Doğrudur: Kışın evlerden çıkan duman yeşilimsi sarıdır.) – "Duman ayı nasıl meydana getiriyor?" – "Ocak duman çıkarıyor, kimi zaman sarı, kimi zaman beyaz."

GAVA (8 ½) güneş bağlamında birinci düzeyde ama ayın dördünlerini açıklama bağlamında ikinci düzeydedir: "Hava oluşturmuştur onu." – "Nasıl olmuştur bu?" – "Bulutlar eriyememiştir belki ve daha sonra büyük bir yuvarlak oluşmuştur." Hava ve bulutlar, gördüğümüz gibi, az çok aynıdır Gava için. Bir süre sonra: "Ay hangi maddeden meydana gelmiştir?" – "Belki bulutlardan. Bulutlar önce küçüktü, sonra sıkıştılar ve bir top oluştu." – "Ay uzun süreden beri mi vardır?" – "Yaşam başlayalı beri." (Bkz. Roy, §1.) – "Ay nasıl oluştu?" – "Önce çok küçüktü, sonra büyüdü: Başka bulutlardan geldi." – "Nereden geliyorlardı bunlar?" – "Yemek pişirildiğinde gökyüzüne yükselen dumandan." – "Ay canlı mıdır?" – "Kesinlikle çünkü her akşam geliyor!"

RE (8 ½): "Güneş nasıl oluştu?" – "Geliyordu." – "Nasıl?" – "Hareket ediyordu çünkü." – "Nereden geliyordu?" – "Jura'dan." – "Güneş hangi maddeden meydana gelmiştir?" – "Birçok küçük bulut vardır." – "Bulutlar hangi maddelerden oluşmuştur?" – "Sıkışmıştır." – "Güneş meydana geldiğinde bu bulutlar nereden geliyordu?" – "Gökyüzünden." – "Bu bulutlar hangi maddeden oluşmuştur?" – "Çok fazla kırmızı şey olduğunda (=güneş batarken küçük kırmızı bulutlar)." – "Nerede?" – "Jura üstünde." Re bu bulutları akşamüstü görmüş olduğunu iddia ediyor. Gerçekten de, Cenevre'de, Jura'da görülür bunlar. – "Ay, o nasıl oluştu?" – "Bir yuvarlak." – "Nasıl bir yuvarlak?" – "Küçük kırmızı bulutlardan oluşmuş." – "Bulutlar nereden geliyordu?" – "Jura'dan." – "Daha önce?" – "Dağdan." Re'ye göre bulutların dumanla hiç ilgisi yoktur. Kendiliklerinden gökyüzünde oluşurlar ve gökyüzü de 'mavi bulutlardan' oluşur. Bütünüyle doğal bu oluşum sürecine rağmen yıldızlar canlı ve bilinçlidir.

CHAL (9;5): "Güneş nasıl oluştu?" – (Düşündü) "Önce küçüktü, sonra büyük oldu." – "Bu küçük güneş nereden geliyordu?" – "Bulutlar oluşturmuştur onu herhalde." – "Güneş hangi maddeden meydana gelmiştir?" – "Havadan. Bulutlar da havadan gelir."

AUD (9;8): "Güneş hangi maddeden meydana gelir?" – "Bulutlardan." – "Güneş nasıl oluştu?" – "Önce bir toptu ve sonra top yandı." Güneşi doğuran bulutlar da gökyüzünden geliyor; dolayısıyla, güneş 'gökyüzündeki bulut'tan oluşur.

ANT (8 ½): "Ay nasıl oluştu?" – "Yıldızlar bir araya geldiler ve ayı oluşturdular." – "Yıldızlar nereden geliyordu peki?" – "Önce alevler oluştu."

GERV (11;0): "Güneş ve ay aynı şeydir. Güneş battıktan sonra geceleri ortaya çıkan ayı oluşturacaktır." Ay Gerv'e güneşten daha büyük gözükür: "Güneş batarken çok daha büyüktü (aya dönüşmek amacıyla)." Gerv'e hiç gündüz vakti güneşle ayı birlikte görüp görmediğini soruyoruz. Evet cevabı veriyor ama bunun bir yanılsama olduğunu söylüyor: Ay gibi gözüken şey beyaz bir biçimden başka bir şey değildir ve bu biçim de güneşin gökyüzündeki bir 'yansıması'dır. Güneşin kökeni konusunda ise şunları söylüyor Gerv bize: "Ay (=güneş) yığılan ve daha sonra ayı oluşturan şimşeklerdir. Aylara göre daha büyük ve daha küçük olabilir, bölünebilir. Ateşten meydana gelmiş olmalıdır."

Bu olguların tümü, yıldızları, havanın ya da bulutların sıkışmasıyla ve bu sıkışmış cisimlerin kendiliklerinden yanmasıyla açıklamak amacıyla ilginç bir çabaya tanıklık eder. Her şey aynıdır zaten, bu düşüncelerin Pre-Sokratik düşünürlerin teorileriyle benzerlikleri de görülmektedir.

Daha önceki olgular, büyük olasılıkla, sadece bütünüyle çocuğun edindiği bilgileri çağrıştırıyorlar. Sonraki olgular, tersine, yetişkinlerle kurulan ilişkiye bağlı bilgilerden yararlanıyorlar: Mart ve Schm elektriğin bir "akım" olduğunu ve bulutlarda elektrik olduğunu öğrenmişlerdir. Jean, Ant vb. toprakta ateş olduğunu ve bu ateşin volkanlardan vb. çıktığını öğrenmişlerdir. Bu çocuklar bu bilgilerden yıldızların kökenine ilişkin açıklamalar çıkarırlar. Dolayısıyla, bu açıklamalar kısmen ve dolaylı olarak yetişkinler tarafından esinlenmiştir. Gene de, aktarılması gereklidir çünkü özgün bir düşünce unsuru içerirler ve bu unsur havanın ya da bulutların sıkışması açıklamasıyla aynı düzeydedir.

MART (9;5): "Güneş nasıl oluştu?" – "Bilmem. Bilinemez." – "Doğru, haklısın. Ama tahmin yürütülebilir bu konuda. Güneş her zaman aynı yerde miydi?" – "Hayır, elektrik sürekli büyütmüştür onu." – "Bu elektrik nereden geliyordu?" – "Yerin altından. Sudan." – "Elektrik nedir?" – "Akım." – "Su akımı elektrik oluşturabilir mi?" – "Evet." – "Akım neden oluşur?" – "Buhardan (buhar, elektrik ve akım aynı şey gibidir)." – "Elektrik güneşi nasıl oluşturdu?" – "Çıkardığı akımla." – "Nasıl büyüdü?" – "Onu hava büyüttü." – "O (elektrik) havayla şişirildi."

SCHM (8;8): "Güneş nasıl oluştu?" – "Ateşle. Bir ateş topu, sonra aydınlatıyor." – "Nereden geliyor bu ateş?" – "Bulutlardan." – "Nasıl?" –

"Bulutlardaki elektrik." – "Sen güneşi birinin oluşturduğuna inanıyor musun?" – "Hayır, tek başına oluştu." Güneş canlı ve bilinçlidir.

Bu olguların, kullanılan sözcükler dışında, daha önceki olgulara ne kadar yakın oldukları görülüyor: Mart'a göre güneş yanan havadan oluşmuştur ve Schm'e göre de yanan bir buluttur. Şimdi de, güneşin volkanlardan ya da yeraltından çıktığına inanan çocuklarla ilgili örneklere bakalım:

JEAN (8;6): "Güneş nasıl oluştu?" – "Bir ateş topuyla." – "Nereden geldi?" – "Topraktan." – "Nasıl?" – "Buharlaştı." – "Nereden çıkıyordu?" – "Topraktan (=yerden)."

ANT (8 ½): "Topraktan çıktı (güneş)." – "Nasıl yani?" – "Topraktan bir alev çıktı ve güneşi oluşturdu." – "Toprakta alev var mıdır?" – "Evet." – "Nerede?" – "Volkanlarda."

Burada edinilmiş bilgiler çağrıştırılıyor ama bu bağlamda kullanım özgündür ve en azından bu düzey çocuklarının eğilimini (yıldızların kökenlerini tümüyle doğal bir süreçle açıklama eğilimi) gösterir.

Şimdi de, yıldızların kökeniyle ilgili açıklamalara geçelim. Bu üçüncü düzey çocukları, doğal olarak, yıldızlar konusunda aynı doğal açıklama kaygısı içindedirler. Dolayısıyla, yıldızlar aydan, şimşeklerden vb. türemiştir.

TACC (9;7): "Yıldızlar nasıldır?" – "Ateştendir." – "Nasıl?" – "Küçük kıvılcımlar bir araya gelmiştir ve yıldızı meydana getirmiştir." Oysa, bu kıvılcımlar gökyüzündeki bir ateşten gelir ve bu ateş kendiliğinden oluşmuştur.

DEB (9): "Yıldızlar nasıldır?" – "Küçük bir şimşek." – "Ya şimşekler?" – "Gök gürültüsü olduğunda." – "Şimşekleri kim yapıyor?" – "İki bulut çarpıştığında oluyor."

STOECK (11): "Yıldızlar nasıl oluşmuştur?" – "Güneşle."

MARC (9;5): "Yıldızlar nereden gelmiştir?" – "Güneşten."

Tabii ki, yıldızlar, güneş ve ayla ilgili olarak, aynı çocuklar mutlaka üçüncü düzeyde yer almazlar. Hatta genel olarak yıldızların doğal biçimde açıklanması birinci düzeyle ilgili görünür.

Ayrıca, çocukların düzeyi geliştikçe yıldızların kökeni üstüne bir hipotezi daha zor formüle ederler. Her şey ancak küçük çocuklar için

kolaydır. 11-12 yaş çocuğu genellikle "bilinemez" ya da "bir fikrim yok" vb. cevaplarını verir. Yapaycılık, üretici etkinliğin insandan alınıp doğaya teslim edildiği bu üçüncü düzeyde gördüğümüz gibi, içkin de olsa, bir krize girer böylelikle: Çok cüretli kozmogonileri geçici bir agnostisizm izler. Bu açıdan, bu üçüncü düzey çocukları çok ilginçtir. Bu çocukların yaklaşık yarısı kesinlikle animist değildirler, buna karşılık, ikinci düzey çocuklarının dörtte üçü animisttir. Doğal açıklama yıldızların bilincine duyulan inancı öldürmüştür. Çocukların diğer yarısına gelince, onlar animisttir ama bir tür içkin animizmdir bu. Yıldızlar bizimle ilgilenmezler, bizi izlemezler vb. ama hareketlerinin bilincindedirler. Nihayet, bazı durumlarda açık seçik biçimde yapaycılığın ortadan kalkmasına bağlı olan animizmin ortadan kalktığı görülür.

BOUCH (11;10) sözgelimi kardeşleri tarafından aldatılmaktan yakınan septik bir çocuktur. Sürekli "bana yalan söylediler" demektedir. Ve son derece ihtiyatlı bir tavır içindedir. Kendisine güneşin hareket ettiğinin bilincinde olup olmadığını soruyoruz. "Eğer bir Tanrı varsa, o (=güneş) bilir bunu (hareket ettiğini). Yoksa bilmez."

Bu cevap çok ilginçtir ve nesnelerde olduğu farz edilen bilincin genel bir dünya düzeni inancına bağlı olduğunu gösterir: Tanrı nesneleri yönlendiriyorsa eğer nesneler bilinçlidir yoksa otomatik olarak hareket ederler.

4. AYIN DÖRDÜNLERİ. – Yıldızların doğuşuyla ilgili şöyle bir değindiğimiz ayın dördünleri sorununu ayrıca tekrar ele almak doğru olacaktır. Bu, çocukların açıklamalarının yaşla birlikte daha önceki sırayı izleyip izlemediklerini göstererek bizim için doğrulama işlevi görecektir. Mutlaka böyle olması için hiçbir neden yoktur ve biz bu yeni sorunun öncekinden kısmen bağımsız olduğunu, yani meşru bir doğrulama oluşturduğunu düşünebiliriz.

Aslında, daha önceki düzeylere benzeyen üç düzey buluyoruz: tam bir yapaycılık, karışık yapaycılık ve doğal açıklama.

Birinci ayın dördünleri doğan aylar gibi ya da insanların kestikleri aylar gibi düşünülür. Burada iki tam yapaycılık biçimi söz konusudur:

Önce ayın dördünlerini "yeni başlayan" aylar, yani yeni üretilmiş olan ve bebekler gibi üreyen aylar gibi düşünen ROY (6 yaş), CAUD (6

½) ve PURR'un (8;8) durumlarını hatırlayalım. Buraya geri dönmenin bir yararı yok.

Dördünlerin insanların kestikleri aylar olduğu inancı konusunda üç örnek:

FRAN (9): "Ay nasıldır?" – "Yusyuvarlak." – "Her zaman mı?" – "Hayır, bazen yarısı görülür." – "Niçin yarısı?" – "Çünkü bazen kesilmiştir." – "İnanıyor musun buna?" – "İnanıyorum." – "Niçin kesilmiştir?" – "Daha güzel olması için." – "Kim kesmiştir?" – "İnsanlar." – "Ay tekrar yuvarlak olabilir mi?" – "Hayır. Sonra yarım olan öteki ayları aramaya giderler ve ayı bütünlerler."
BUL (7 ½): "Ayın yarısını oluşturmak için insanlar kestiler onu."
DOU (5): "İkiye ayırmak zorunluluğu vardır."

İkinci düzeye gelince bu düzey bir yapaycılık ve doğal açıklama karışımıdır:

HUB (6 ½): "Ay her zaman yuvarlak mıdır?" – "Hayır." – "Nasıldır?" – "Hilal şeklinde. Çok eskimiştir." – "Niye?" – "Çünkü aydınlatmıştır." – "Nasıl tekrar yuvarlak olur?" – "Yeniden yaparlar onu." – "Nasıl?" – "Gökyüzüyle."
CAUD (9;4): "Ay seni görür mü?" – "Evet. Bazı günler yuvarlaktır. Bazen yarısı ya da dörtte biri görülür." – "Niye?" – "Onu yuvarlak ya da yarım yapan Tanrı'dır. Günleri belirtmek amacıyla." (Son derece farklı biçimde yapılan bir açıklamayı çocuğun değiştirme biçimi.) – "Kesiyorlar mı ayı?" – "Hayır, o kendisini yuvarlak yapıyor ve sonra yarım hale getiriyor."

Her iki durumda çocuğa göre kesinlikle çelişkili olmayan doğal bir yıpranma ya da bölünme süreci veya insani bağlamda bir yönetim ya da üretim görülür. Üçüncü düzey bu ikinci faktörü elimine ederek olguya bütünüyle doğal bir açıklama getirir. Bu açıklama iki ardışık alt düzeyi karakterize eden iki biçim altında ortaya çıkabilir. Öncelikle ayın kendiliğinden bölündüğü ya da içinde bütünüyle içkinleşmiş bir yapaycılıkla animizmin birleştiği bir dinamizm sayesinde rüzgâr tarafından kesildiği kabul edilir:

MART (9;5): "Ay niçin hilal şeklindedir?" – "Sadece yarısı vardır. Rüzgâr bölmüştür onu." – "Niye?" – "Bilmem." – "Öbür yarısı nerede?" –

"Yeryüzüne düşmüştür." – "Görülebilir mi?" – "Hayır', yağmur yağdırır." (Ay bir bulut olduğundan yağmura dönüşmesi bir sır değildir.) "Tekrar yuvarlaklaşan aynı ay mıdır yoksa farklı bir ay mıdır?" – "Evet (aynısı). Yeniden büyümüştür." – "Nasıl?" – "Onu tekrar büyüten aydır."

ACK (8;7): "Bazen dolunay vardır bazen de hilaller." – "Nasıl oluyor?" – "Kendiliğinden bölünüyor." – "Ayın geri kalan kısmı?" – "Bulutlar tarafından gözlenir." – "Peki bulut olmayınca?" – "Gökyüzünde Tanrı'ya doğru." – "Niçin bölünüyor?" – "Çünkü havanın kötü olmasını istiyor ve dolunay zamanında da havanın iyi olmasını istiyor."

RE (8): "Hilaller nasıl oluşuyor?" – "Sadece küçük bir bölümü oluyor?" – "Gerisi nerede?" – "Jura'da." – "Nasıl oluyor?" – "Kırılıyor." – "Nasıl?" – "Bozuluyor." – "Kendiliğinden mi bozuluyor yoksa biri mi bozuyor?" – "Kendiliğinden." – "Sonra nasıl büyüyor?" – "Ekliyor kendini." – "Nasıl?" – "Öteki parçaya doğru gidiyor." – "Öteki parçaya doğru gittiğini biliyor mu?" – "Evet." – "Niçin her zaman yuvarlak değildir?" – "Çünkü küçülür." – "Niye?" – "Çünkü her zaman büyük olmaz." – "Niçin?" – "Çünkü hava soğuk." – "Niçin?" – "Çünkü sonra yağmur yağar."

NOT (10): "Bir yarısı bir yana öbür yarısı bir yana gider." – "Niçin?" – "Havanın nasıl olacağını belirtmek için." – "Nasıl oluyor bu?" – "Çünkü hava daha sıcaktır. Yani hava kötü ya da iyi olacaktır." Oysa, ay, bu bağlamda, kendiliğinden hareket eder ve tabii bilinçli olarak.

Bu olgular çeşitli açılardan ilginçtir. Doğal olarak, özellikle çocuğun ayın evrelerinin iyi ya da kötü hava belirtisi olması ölçüsünde, yetişkinlerin konuşmalarının etkilerini taşır. Ama yetişkinlerin bu konuşmaları özgün bir biçimde özümsenmiştir. Oysa, bu açıdan bakıldığında iki ilginç tepki önemlidir. Özellikle işaret ve nedenin karışması: Ay zamanı bildirirken ve bildirdiği için üretir. Çocuğun ayda bulunduğunu farz ettiği amaçsal dinamizm sonra gelir. Ay, rüzgâr, gök, bulutlar amaca yönelik bir iç güç tarafından hareket ettirilir. Ve birbirlerini etkilemeleri mekanik bir sistem biçiminde değil akıllı bir işbirliği sonucudur.

Üçüncü düzeyde rastlanan hilallerin açıklanmasının ikinci tipi daha pozitiftir. Hilaller olgusu bir bölünme olgusu veren ayın dönmesi hareketiyle ya da bir bulutun itmesi sonucu oluşur. Dolayısıyla, ay artık bölünmez.

LUG (12;3): "Ay nasıldır?" – "Yuvarlak." – "Her zaman mı?" – "Hayır." – "Başka nasıl?" – "Ortasından kesilir. Akşama doğru yuvarlak olur ve gündüz ortasından kesilir." – "Niçin?" – "Çünkü gündüz olur." – "Öbür yarısı nerededir?" – "Gider." – "Nereye?" – "Gece olan bir başka ülkeye." – "Nasıl olur bu?" – "Başka bir ülkeye gitmesi gerekir." – "Nasıl olur bu?" – "Bir yarısı başka bir ülkeye gider." – "Nasıl olur?" – "Burada gündüz olduğu zaman gider." – "Kesilir mi?" – "Hayır." – "Ne olur?" – "Gece olunca (orada) ve burada gündüz olunca ülkeleri aydınlatır." – "Her zaman bütün müdür?" – "Evet." – "Hiç yarım olmaz mı?" – "Evet, gündüzleri çünkü döner(!)" – "Gündüzleri niçin yuvarlak değildir?" – "Çünkü karşıdan görürüz biz onu." (Lug "yandan" demek istiyor.) – "Bu ne demektir?" – "Geceleri parlar; gündüz döner ve başka bir ülkeyi aydınlatır." – "Ay bir top gibi yuvarlak mıdır?" – "Hayır pasta gibi." Gördüğümüz gibi, Lug ayın bölündüğü hipotezini kabul etmekte duraksadıktan sonra bu ilginç açıklama noktasına geliyor: Ayın yönelme biçimine göre biçim değiştiren bir pasta olduğu düşüncesi çok spontan görünmektedir.

SCHM (8;8): "Ayda bazen görülen tuhaflık nedir?" – "Yuvarlaktır, sonra hilal biçiminde gelir (olur)." – "Nasıl yani?" – "Büyük olduğunda hava soğuktur." – "Öteki parçası nerededir?" – "Görünmez. Bulutlar gizler onu ama hiç kaybolmaz." – "Peki bulut olmadığı zaman?" – "Her zaman biraz bulut olur." – "Ay tekrar nasıl büyür?" – "Bulutlar gider." – "Ne zaman gitmek gerektiğini bilirler mi?" – "Öteki bölümü (ayın) aydınlatır, sonra bulutları deler."

CARP (8;7): "Onu bulutlar mı saklar?" – "Ya öbür yarısı?" – "Bulutların arkasında." – "Kesilmiş midir?" – "Hayır, bulutların arkasında."

Bu son durumların (çok sayıda örnek bulduğumuz üzere) spontan olup olmadıklarını bilmiyoruz. Belli bir spontanlıkları var gibidir. Lug'ün durumunu ise daha önce gördüğümüz olgularla (böl. VII, §2) karşılaştırmamız gerekir: Ay bizi izler ve hiç hareket etmez, döner ve ışıkları izler bizi vb. (Sart, Lug ve Brul örnekleri.)

Sonuç olarak, ayın aldığı farklı biçimlerin yıldızların kökeni konusundaki açıklamalarla ilgili şemayı doğruladıklarını kabul edebiliriz. İlksel ilişkilerden doğmuş tam yapaycılık yerini karışık bir yapaycılığa bırakır ve sonuçta bu yapaycılığın yerini önce dinamik ve amaçsal (içkin yapaycılık), sonra gitgide mekanikleşen doğal açıklamalar alır.

9
Meteoroloji ve Suların Kökeni

Doğaldır ki, çocuk için de, ilkel insan için de astronomi meteorolojiden hiçbir biçimde farklı değildir. Yıldızlar, bulutlar, şimşekler ve rüzgârla aynı düzlemde yer alır. Dolayısıyla, anketimizi öteki göksel cisimlerin kökenine ilişkin açıklamaların irdelenmesiyle sürdürmemiz ve buna suların kökeniyle ilgili açıklamaların analizini eklememiz yerinde olacaktır.

Yıldızlar konusunda olduğu gibi çocuklarla ilgili bir yığın spontan sorun öğrencilerimize soracağımız soruların çocuğun özel ilgi alanlarına yabancı olmadığını gösteriyor bize. İşte kanıtlar.

Stanley Hall'ın[56] derlediği soruları aktarıyoruz.

> 5 yaş: "Niçin yağmur yağıyor? Nereden geliyor yağmur?" 6 yaş: "Sis nedir? Kim oluşturmuştur sisi?" 7 yaş: "Kar nereden geliyor?" Gökgürültüsünü ve şimşekleri kim yapıyor? Gökgürültüsü nedir? Neye

56) *Pedag. Semin.*, 1903 (X).

yarar? Kim yapıyor gökgürültüsünü?" 8 yaş: "Karı kim yapıyor?" 11 yaş çocuğu bir ırmakla ilgili olarak şöyle der: "Bu ırmak niçin bu kadar büyük olmuş diye soruyorum kendi kendime. Çok yağmur yağmadı."

Klingebiel'in derlediği malzemelerden (yayınlanacaktır) bazılarını aktarıyoruz. 3 yaş, 7 ay: "Söylesene anne, suyun gökyüzünü kapatan delikli tahtalardan geçebilmesi için gökteki musluğu Tanrı mı açıyor?" (3;8) yaş: "Söylesene anne, X ve Z denizlerini yapan Tanrı mıdır? O zaman büyük bir sulama kabı var onun!"

Del'in (*L.P.*, böl. V) soruları: "Niçin (göl Bern'e kadar gitmiyor)?" Niçin bizim bahçemizde bir su kaynağı yok? Nasıl yapılır o (kaynak)? Kaynak yapabilmek için de kürek gerekir mi? Yağmur nasıl meydana geliyor gökyüzünde? Akan borular ya da çavlanlar mı var? Niçin (şimşek) kendi kendine oluşuyor? Doğru mu bu? (Kendi kendine oluştuğu?) Gökyüzünde ateş yakmak için gerekli her şey yok mu? Şimşek geceleri niçin daha iyi görülüyor? Rhône Irmağı'nı bu kadar hızlı akıtan kim?"

Ayrıca, VII. bölümde (§10) ve VIII. bölümde (giriş) anılan James'in sağır-dilsizi d'Estrella ilginç anılar aktarıyor bize:

"*Hava bulutlu olduğunda o (=D'Estrella) bunların Tanrı'nın büyük borusundan geldiklerini düşünüyordu (D'Estrella'ya göre, Tanrı tepelerin ardında gizlenmiş "iri yarı biridir" ve her sabah havaya güneş atar; bkz. böl. VIII, giriş). "Niçin? Çünkü çoğu zaman çocuksu bir hayranlıkla pipolardan ve purolardan yükselen dumanların havaya doğru yükseldiğini görmüştü. Havada kıvrılan bulutların fantastik biçimleri onda genellikle saygı duygusu uyandırıyordu. Tanrı'nın ciğerleri ne kadar güçlüydü! Sis olduğunda, çocuk, bunun soğuk sabah vaktinde onun soluğu olduğuna inanıyordu. Niçin? Çünkü gene bu sıralarda çoğu zaman kendi soluğunu hissetmişti. Yağmur yağdığında Tanrı'nın ağzını suyla doldurduğundan ve bu suyu sağanak halinde boşalttığından hiç kuşkusu yoktu. Niçin? Çinliler'in (San Francisco'da) kumaşı temizlemek amacıyla, büyük bir beceriyle üstüne su püskürttüklerini görmüştü.*"

Bu şekilde bulutların dumanla özdeşleştirilmesi, sislerin ve yağmurun solukla ya da salyayla özdeşleştirilmesi tuhaf görünebilir. Ancak bir yığın örnek göreceğiz bu bağlamda.

Bu soruların ya da anıların irdelenmesi meteoroloji ve su konusunda yıldızlarla aynı açıklamaları bulacağımızı yeterince hissettirir bize. Çok küçük çocukların soruları, sağır-dilsizin anıları açık seçik biçimde yapaycıdır. "Kim yaptı" ya da "neye yarar" gibi sorular sormak aslında cevap konusunda soru yoluyla önyargıda bulunmaktır. Tersine, çocukların yaşları büyüdükçe sorular da çocuğun fiziki bir açıklama aradığını gösterir. Dolayısıyla, yıldızlarla ilgili açıklamalarla aynı gelişme süreciyle karşılaşmayı beklememiz gerekir: Tam yapaycılıktan gitgide daha pozitif açıklamalara geçmek.

Bu bölümde, çocuk dinamiği incelememizde yeniden ele alacağımız (bkz. C.*P*.) bazı soruları dışlıyoruz, çünkü bunlar cisimlerin kökeninden çok hareketin nedeniyle ilgilidir: Sözgelimi, dalgalarla ilgili sorular, ırmakların hareketi, bulutların hareketiyle ilgili sorular. Özellikle de çok önemli ve özel bir bölüm (C.*P*., böl. I-II) ayırmayı tercih ettiğimiz, hareketin irdelenmesinden ayrılması mümkün olmayan rüzgâr ve havanın kökeni sorusu.

1. GÖKKUBBE. – Gökkubbe, gece ve bulut soruları bir bütün oluştururlar, oyun ve düzene baş vurmadan bunların ayrılması mümkün değildir. Bununla birlikte, sunuşu fazla karartma tehlikesine düşmemek için bu üç unsurdan birinin analiziyle işe başlama zorunluluğu vardır. Üstelik, tam yapaycılıktan doğal açıklamaya giden sürekli dizi içinde yıldızların kökeni konusunda gösterdiğimiz üç düzeyin keyfiliğe düşmeden belirtilmesi de mümkün değildir. Bununla birlikte, biz bu şemayı sürdürmenin yararlı olduğuna inanıyoruz çünkü işaret noktaları hem gerekli hem keyfidir. Zooloji ve botanikte olduğu gibi psikolojide de cinsler ve türler gereklidir ama bunlar hem sınıflandırmayı yapanın özgür tercihine hem de sınıflandırılacak verilere bağlıdır.

Küçük çocuklar (2-6 yaş) için gökyüzü hemen hemen çatılarla ve dağlarla aynı yüksekliktedir. "Gökyüzüne kadar gidiyor mu?" diye soruyor Del, şenlik fişekleriyle ilgili olarak (*L.P.*, s. 272). Ayrıca, ufka değen bir gökkubbe oluşturuyor.[57] Üç yaşındaki An, uzakta, çayırda bir inek görüyor ve soruyor: "Orada güneşe yakın değil mi?" Bu koşullarda gökyüzünün çocukta önce bir tavan ya da güçlü bir kubbe etkisi yapması, dolayısıyla çocuğun gökyüzünün insanlar ya da Tanrı tarafından üretilmiş olduğunu düşünmesi son derece doğaldır.

57) Bkz. SULLY, *Etudes sur l'enfance*, Fr. çev.: MONOD, s. 141.

Tam bir yapaycılığın görüldüğü bu birinci düzeyle ilgili bazı örnekler veriyoruz:

GAL (5): Gökyüzü 'taştan yapılmıştır'. Düz değildir, 'yuvarlak'tır. Tanrı yapmıştır onu.
CAUD (6;8): "Tanrı yapmıştır onu." – "Nasıl?" – "Topraktan. Mavidir çünkü Tanrı 'mavi yapmıştır onu'."
ACK (8;7): "Tanrı yapmıştır onu. 'Topraktan almıştır'."
BAR (9;5 – zekâ özürlü): "Büyük taşlardan. Büyük taş bloklarından." – "Gökyüzü niçin yere düşmüyor?" – "Çünkü düşseydi bütün evler yıkılırdı, ölürdük." – "Nasıl oluyor da düşmüyor?" – "Sağlam." – "Niye?" – "Çünkü taş blokları bir şeye tutturulmuştur."

Ama çocuklar kimi zaman da gökyüzünü sertleşmiş cisimlerden oluşmuş bir kabuk gibi görebiliyorlar ki bu düşünce ikinci düzey açıklamaların yolunu açıyor:

FRAN (9 – zekâ özürlü): "Gökyüzü 'bir tür buluttur'." – "Nasıl oluşmuştur?" – "Onlar (=insanlar) yapmıştır gökyüzünü." – "Nasıl?" – "Birçok bulut buldular ve sonra insanlar bu bulutları bir araya getirip sıkıştırdılar ve bakalım tutacak mı dediler." – "Gökyüzü sert midir?" – "Evet." Bu bulutlara gelince, onlar evlerin dumanlarından oluşmuştur. Dolayısıyla, gökyüzünün "maddi neden"i ve "etkin neden"i yapaydır.
BUL (7;6) gökyüzünün katı olduğunu düşünüyor. 'Hava'dan ya da 'mavi'dir. İnsanlar yapmıştır onu.

Çok küçük çocuklar (3-4 yaş) genellikle gökyüzünün "mavi" olduğunu söylüyorlar; dolayısıyla, daha sonra mavi taş, toprak, cam, hava ya da bulut olabiliyor. Ama birinci düzeyde gökyüzü neredeyse her zaman çok sağlamdır çocuklara göre.

İkinci düzeyde çocuk gökyüzünün kökenine fiziksel bir açıklama getirebilmek için çaba harcar. Gökyüzünün oluşmasının "etkin nedeni" yapaycı değildir artık. Gökyüzünün oluştuğu madde insan etkinliğine bağlıdır: Gökyüzü bulutlardan oluşmuştur ve bulutlar da evlerin, gemilerin vb. dumanlarından oluşur.

GAVA (8 ½): "Gökyüzü hangi maddeden oluşmuştur?" – "Kendiliğin-

den oluşan bir tür buluttur." – "Nasıl?" – "Gemilerin buharı gökyüzüne yükselir ve sonra büyük bir mavi kuşak oluşur." – "Gökyüzü katı mıdır, değil midir?" – "Bir çeşit topraktır." – "Hangi maddeden oluşmuştur?" – "Küçük delikleri olan bir tür topraktır, sonra, yağmur yağdığında küçük deliklerden gelir yağmur." – "Nasıl oluşmuştur?" – "Toprak meydana geldiğinde evler de meydana geldi belki, sonra duman oldu, gökyüzünü yaptı." – "Gökyüzü canlı mıdır?" – "Evet, çünkü canlı olmasaydı düşerdi (bkz. aktivite yoluyla yaşamın tanımı)." – "Gökyüzü güneşi tuttuğunun bilincinde midir değil midir?" – "Evet, çünkü aydınlığı da görür." – "Nasıl görür?" – "Ya güneş doğduğunda ya da güneş battığında anlar." – "Nasıl?" – "Çünkü oluştuğundan beri (gökyüzü) güneşin geldiğini anlamıştır ve şimdi de güneşin doğuşunu ve batışını bilir." Dolayısıyla, gökyüzü büyük, canlı bir buluttur ama evlerin ve gemilerin dumanlarından oluşmuştur bu bulut.

GIAMB (8 ½): "Gökyüzü neden yapılmıştır?" – "Havadan." – "Gökyüzü nasıl mavi oluyor?" – "Ağaçlar sallandığında havayı gökyüzüne yükseltirler." (Rüzgârın kökenleri konusunda bu düşünce çok sık karşımıza çıkacaktır. Bkz.*C.P.*, böl II, §1.) – "Niçin mavi ama?" – "Bazen duman mavidir ve ağaçlara düşer ve böylece gökyüzü mavi olur."

GRANG (7;6): "Gökyüzü neden yapılmıştır?" – "Bulutlardan." – "Mavi olduğunda bulutlar mıdır gördüğümüz?" – "Evet." Gene de, gökyüzü sağlamdır: Tanrı üstünde oturur. Bu bulutlar kimsenin yardımı olmadan bir araya gelmiştir ama evlerden oluşmuştur. Canlıdır.

Üçüncü düzeyde çocuk her türlü yapaycılıktan kurtarır kendisini. Gökyüzü havadan ya da bulutlardan oluşmuştur. Kendiliğinden oluşmuştur. Onu oluşturan bulutların kökeni doğaldır. Bu düzeyde sağlam bir kubbe düşüncesi kaybolmaya yüz tutmuştur.

REY (8) ikinci ve üçüncü düzey arasında geçiş oluşturur. Ona göre gökyüzü gene sağlam bir kubbedir: 'Katıdır'. Ama doğal kökenli maddelerle kendiliğinden oluşmuştur: 'İç içe geçmiş bir yığın küçük bulut vardır'. – "Neden oluşmuştur bunlar?" – "Geniştir." – "Gökyüzü neden oluşur?" – "Mavidir." – "Neden oluşmuştur?" – "Bulutlardan." – "Bulutlar?" – "Mavi. Bazen mavi olanlar vardır." Bu bulutların kökenine gelince, bu bağlamda Rey bir kısırdöngü içindedir: Bulutları oluşturan gökyüzüdür ve gökyüzünü oluşturan da bulutlardır. "Bulutlar neden meydana gelmiştir?" – "Gökyüzünden." – "Ya gökyüzü?" – "Bulutlardan..."

TACC (9): "Gökyüzü nedir?" – "Bulutlar." – "Ne renktir bu bulutlar?" – "Mavi, siyah, gri ya da beyaz." – "Gökyüzüne dokunabilir miyiz?" – "Hayır, çok yüksek." – "Oraya çıkabilseydik, dokunabilir miydik?" – "Hayır." – "Niçin?" – "Çünkü havadır, buluttur." – "Bulutlar neden oluşur?" – "Tozdan." – "Toz nereden gelir?" – "Yerden. Toz yükselir." – "Nasıl durur orada?" – "Rüzgâr tutar onu."
LUG (12;3): "Gökyüzü nedir?" – "Bir bulut." – "Ne renk?" – "Beyaz." – "Mavi gökyüzü bulut mudur?" – "Değildir." – "Nedir?" – "Havadır." – "Gökyüzü nasıl oluştu?" – "Havayla." – "Nereden geliyordu bu hava?" – "Yerden." – "Gökyüzünün üstünde ne var?" – "Boş."
STOECK (11): "Gökyüzü neden meydana gelir?" – "Bulutlardan, sudan, havadan." – "Mavi nasıl oluşmuştur?" – "Sudan." – "Niçin mavi?" – "Su yapıyor onu." – "Nereden geliyor bu su?" – "Sislerden."

Bu düşünceler kesinlikle yetişkinler tarafından esinlenmiştir. Soru sormasalardı, 10 ve 11 yaşlarındaki çocuklar gökyüzünün havadan oluştuğunu ve sağlam olduğunu bilemezlerdi. Ama çocukların işitebildikleri şeyleri nasıl özümsediklerinin bilinmesi gene ilginç bir alan. Bu açıdan, yaşla birlikte açık seçik bir gelişme söz konusudur: yapaycılığın azalması ve hava, duman, bulutlar, su gibi elementlerle özdeşleşme yoluyla aşamalı bir açıklama araştırması: Pre-Sokratik açıklamalara benzeyen açıklamalar.

Elde ettiğimiz sonuçların ortamdan kısmen bağımsız olduklarının en güçlü kanıtı bunlara Cenevre dışında da rastlanmasıdır. Bayan Rodrigo bizim sorduğumuz soruları Madrid ve Santander'de 5-11 yaşlarındaki küçük İspanyollar'a sordu. Belirsiz ve öğrenilmiş bazı cevapların yanında Cenevreli çocukların verdikleri cevapların aynıları gelmiştir. Genel olarak, İsviçre'de alınan cevaplara göre belli bir gerilik söz konusudur ama cevapların birbirlerini izleme düzeni aynıdır. Üç tip cevaptan her birinin geldiği ortalama yaş hesaplanarak gökyüzünün taştan, topraktan, tuğladan vb. oluştuğu yolundaki cevapların 7 yaş çocuklarının cevapları olduğu anlaşılır. Gökyüzünün buluttan oluştuğunu söyleyen çocukların yaşı 8 ½ ve havayı çağrıştıran cevapları veren çocukların yaşı ise 10'dur.

2. GECENİN NEDENİ VE ÖZELLİKLERİ. – Burada çocuğun aldığı eğitim bağlamında şimdiye kadar gördüklerimizden çok daha bağımsız düşünce ve cevaplara değineceğiz. Dolayısıyla, önceki araştırmalarda ortaya çıkan gelişme süreçlerinin geceyle ilgili olarak alınan cevaplar

bağlamında da geçerli olup olmadıklarının araştırılmasını önemli buluyoruz. Bu durumun kesinlik kazanacağını da göreceğiz. Gerçekten de, bu cevapların gelişmesinde dört düzey saptanabilir. Birinci düzeyde çocuk gece konusunda bütünüyle yapaycı bir cevap verir ama gecenin "nasıl olduğu"nu belirtemez. İkinci ve üçüncü düzeylerde cevap yarı yapaycı yarı fizikidir: Gece kapkaranlık bir buluttur ve insanlar tarafından harekete geçirilir, bütün atmosferi doldurur (ikinci düzey) ya da gündüzü engeller (üçüncü düzey). Nihayet, dördüncü düzeyde, gece, güneşin ortadan kaybolmasıyla kendi kendini açıklar.

Birinci düzeyde çocuklar esasen geceyi yararıyla açıklamakla yetinirler ve bu durum tüm yapaycılığın kalkış noktasını gösterir bize. Çocuğa amaçsal cevabını nedensel bir cevapla desteklemesi için baskı yapıldığı takdirde çocuk insanları ya da Tanrı'yı devreye sokar ama olayın "nasıl olduğu"nu belirtemez.

MOR (5): "Niçin gece oluyor?" – "Çünkü karanlık oluyor." – "Niçin karanlık oluyor?" – "Çünkü akşam oluyor. Küçük çocukların yatmaları gerekiyor." – "Gece nereden geliyor?" – "Gökten." – "Gök nasıl gece oluşturuyor?" – "Tanrı." – "Nasıl karanlık oluyor?" – "Bilmem."

LEO (7 ½): "Gece nereden geliyor?" – "Gökten." – "Gökyüzünde nasıl gece oluşuyor?" – "Çünkü bir saat var orada ve sabahları dümdüzdür ve akşam olunca da düşer." – "Niçin?" – "Düşer çünkü gece gelir." – "Ne olur o zaman?" – "Çünkü gecedir." – "Gösterge düşünce nasıl gece oluyor?" – "(Gece geliyor) çünkü gösterge düşüyor." – "Daha önce biliyor muydun bunu?" – "...Çünkü bizde bir çeşit lamba, bir gösterge var; düşünce gece oluyor." Bu cevaplardan anlayabildiğimiz kadarıyla, bu "bir çeşit lamba" akşamları evi aydınlatmak amacıyla açılan bir sayaç. "Nasıl başladı çalışmaya bu saat?" – "Tanrı yaptı onu." – "Tanrı kim?" – "Bir kişi." – "Ne yapar?" – "Çalışır." – "Niçin?" – "Çocuklar için." Görüldüğü gibi, Léo'ya göre bir sayacın göstergesinin hareketi gecenin hem işareti hem nedenidir. Léo bu olgunun "neden"iyle ilgilenmiyor.

GILL (7): "Gece uyunur, her taraf kapkaranlık olur, en kötüsü bu." – "Niçin karanlık?" – "Yatmak için." – "Niçin karanlık oluyor?" – "Gökyüzü karanlık oluyor, her taraf karanlık oluyor."

DELESD (7;8): "Nasıl oluyor da geceleri kapkaranlık oluyor?" – "Çünkü uyuyoruz." – "Öğleden sonra uyusan da karanlık olur mu?" – "Hayır efendim." – "O zaman nasıl oluyor da akşam karanlık oluyor?" –

"..." Delesd bu itiraza rağmen uyuduğumuz için karanlık olduğunu söylüyor.

Bu cevaplar çok ilginçtir. Temel ortak özellikleri uyuduğumuz için karanlık olduğu düşüncesidir. Kimi durumlarda (sözgelimi Gill) bu ilişki sadece teleolojik gibidir: Gece yatabilmemiz için gelir. Ama başka bazı durumlarda ve özellikle de ilkel düşüncelerin görüldüğü olgularda uyku gecenin hem son amacı hem de etkin nedenidir. Bir ön-nedensellik söz konusudur. Çocuğun "nasıl" diye bir kaygısı yoktur: Sadece gecenin nedeni olan amacı araştırır ve bu amaç da tabii ki çocukların uyumasıdır. Ayrıca, çocuk, sorulan soruların etkisi altında bu ön-nedensel ilişkiyi yapaycı bir mitle tamamlar. Léo'nun durumu bu özellikleri taşır ama, gördüğümüz gibi, mit ön-nedensel ilişkinin basit yorumundan başka bir şey değildir: "Geceyi oluşturan uykudur."

İkinci düzeyde gece ve uykunun ön-nedensel ilişkisi çocuğun cevabının temel faktörüdür ama gecenin oluşumunun kaynağı bulunmuştur. Gece, insanların ya da Tanrı'nın etkisiyle atmosferi dolduran büyük, kara bir buluttur. Ama, gördüğümüz gibi, sorun sadece biraz hafiflemiştir. İnsanların uyku ihtiyacı ya da iradeleri büyük kara bulutu nasıl getirtecektir? Çocuğu ilgilendirmez bu.

VAN (6): "Gece nedir?" – "Uyumak için." – "Gece niçin karanlık olur?" – "Çünkü daha iyi uyuruz ve odanın karanlık olması gerekir." – "Nereden gelir bu karanlık?" – "Çünkü gökyüzü grileşir." – "Gökyüzü nasıl grileşiyor?" – "Tanrı getirir onu siyah bulutlardan."

DUC (6): "Gece niçin karanlık olur?" – "Çünkü yatma vaktidir." – "Nasıl karanlık oluyor?" – "Bulutlar yapıyor bunu." – "Sen biliyor muydun?" – "Şimdi anladım." – "Nasıl yapıyorlar bu işi?" – "Çünkü karanlıklar var." – "Gece ay ve yıldızları gördün mü? Bulutlar var mıydı böyle günlerde?" – "Evet efendim." – "Geceleri her zaman bulut olur mu?" – "Hayır." – "Peki bulut olmadığında gece kendiliğinden mi gelir?" – "..." – "Bulut olmadığında niçin karanlık olur?" – "Bulutlar yapıyor bunu." Birkaç hafta sonra: "Gece nasıl oluşuyor?" – "Çünkü kapkara bulutlar geliyor." – "Gece olduğunda her zaman bulut var mıdır?" – "Evet." – "Aydınlık olduğu zaman niçin aydınlık oluyor?" – "Görebilmemiz için."

BOURG (9): "Gece nereden geliyor?" – "Hava kararıyor." – "Geceleri niçin hava kararıyor?" – "..." – "Gündüzleri?" – "Hava beyazdır." –

"Geceleri gelen kara hava mıdır yoksa beyaz hava mı kararıyor?" – "Beyaz hava gidiyor." – "Kara hava nereden geliyor?" – "Bulutlardan."

MART (8;10): Gece karanlıktır 'çünkü biz geceleri uyuruz, hiçbir şey görmeyiz." – "Niçin karanlık olur?" – "Çünkü gökyüzü siyah olarak gelir." – "Nasıl oluyor bu?" – "Bilmiyorum." – "Nasıl olduğunu sanıyorsun?" – "Çünkü hava kötü oluyor." – "Ortalığı karartan kim ya da nedir?" – "Kötü hava." – "Geceleri hava hep kötü mü olur?" – "Her zaman değil." – "O zaman, hava güzel olduğunda kim ya da ne karartıyor ortalığı?" – "Çünkü bulutlar bitişiyorlar."

FRAN (9): "Gece nedir?" – "Her taraf kapkara olur." – "Nereden gelir bu karanlık?" – "Gökyüzünden." – "Gece ilk kez nasıl oluşmuştur?" – "Çünkü bulutlar kapkaradır." – "Nereden gelir bu bulutlar?" – "Gökyüzünden." – "Gündüz mü gelirler gece mi?" – "Gece." – "Niçin gündüz gelmezler?" – "Çünkü gündüz aydınlık olur. Gece karanlıktır. Gündüz gelirlerse gece olur." – "Niçin sadece akşamları geliyorlar? Nasıl oluyor bu?" – "Çünkü akşam daha karanlık olur." – "Bulutlar hareket ettiklerini bilirler mi bilmezler mi?" – "Evet, bulutlar geldiğinde tek bir beyaz parça görülmemesi için birlikte olurlar." – "Mahsus bu yaparlar bunu?" – "Evet." – "Niye?" – "Çünkü bizim uyumamız gerekir."

ZWA (9): "Gece nedir? Nereden gelir?" – "Çünkü yağmur yağacakmış gibi olur, karanlık olur." – "Karanlık nedir?" – "Gece." – "Nereden gelir?" – "Bulutlardan." – "Niçin her akşam geliyor?" – "Çünkü insanlar yorgundur." – "Geceyi kim yapıyor?" – "Gökyüzü, siyah oluyor." – "Niçin?" – "İnsanların yatması için."

PAT (10): Gece 'karanlıktır'. – "Nereden geliyor?" – "Tanrı'dan." – "Nasıl yapıyor Tanrı?" – "Bilmiyorum." – "Nereden geliyor?" – "Bulutlardan." – "Nasıl?" – "Kara oluyorlar."

İkinci düzey çocuklarına göre, gece büyük bir kara bulut ya da siyah havadır. Bu bulut gündüzleri hareket etmez. Perde değildir. Kendisi geceyi oluşturur: "Siyah hava" çıkardığı için (Bourg) ya da siyah yansımalar ürettiği için.

Yapaycılık açısından bu cevaplar ilginçtir. Gerçekten de, bulutun itici nedeni insanların ya da Tanrı'nın iradesidir ve amaçsal nedenle karışır. Dolayısıyla, bulutun hareketi bütünüyle bizi uyutma zorunluluğuyla açıklanır. Öte yandan, yapaycılık tam bir animizmle karışır: Bulutu yönlendirme olgusu bulutun bilinçli bir şekilde itaat etmesini gerekti-

rir. Tanrı ya da insanlar tarafından gönderilen bu bulutun kökeniyse genel olarak bütün bulutların kökenine benzer: Evlerden çıkan dumandır.

Dolayısıyla, ikinci düzey yapaycılığı birinci düzeyinki kadar eksiksiz değildir: İnsan artık gecenin oluşumunun doğrudan nedeni değildir. Sadece hareketin etkenidir.

Bu üçüncü düzeyde bu kısmi yapaycılıktan birçok iz vardır. Ama büyük bir gelişme gerçekleşmiştir, şöyle ki, gece artık bir töz değildir, sadece gündüzün olmamasıdır. Çocuk geceyi izah etmek amacıyla bulutlardan söz eder ama bulutlar artık maddi olarak geceyi oluşturmazlar: "Gündüzü engellemek"le sınırlıdırlar. Dolayısıyla, gece artık yetişkinlerin sözcük dağarcığındaki anlamına göre bir gölgedir.

Ama, doğal olarak, töz-gece anlayışından gölge-gece anlayışına geçiş dolaysız değildir, belli belirsiz biçimde gerçekleşir. Çok sayıda ara durum söz konusudur ve çocuk iki kavram arasında bir türlü karar veremeden bunların içinde gider gelir. Bu durumlarla ilgili bir örnek verelim: Çocuk bir yandan bulutların gündüzü engellediklerini söyler (üçüncü düzey) ama öte yandan da bulutun gece oluşturabilmek için kara olması gerektiğine inanır ve bu da geceyi siyah bir tözle özdeşleştirmek anlamına gelir (ikinci düzey).

ROUL (7): "Gece nedir?" – "Kara bulutlar." – "Nereden geliyor bu bulutlar?" – "Gökyüzünden." – "Nasıl?" – "Beyaz bulutların önünden geçerler." – "Niçin akşam geliyorlar?" – "Beyaz bulutları gizlemek için. Onların yerine geliyorlar." (2. düzey cevabı.) – "Nasıl oluyor bu?" – "Kendi kendilerine geliyorlar. Hareket ediyorlar." – "Nasıl?" – "Tanrı itiyor onları." – "Bu odada gece oluşturabilir mi?" – "Evet." – "Nasıl?" – "Panjurlar kapatılır." – "Ne olur o zaman?" – "Gündüz olmaz artık." – "O zaman oda niçin karanlık olur?" – "Çünkü panjurlar kapalıdır." – "O zaman gece midir?" – "Evet." – "Panjurlar kapatıldığında odada kara bir bulut mu olur?" – "Hayır." – "Odanın içinde gece nedir peki?" – "Gündüzü göremeyiz artık." – "Peki dışarıda gece nedir?" – "Çünkü gökyüzünü gelen iri kara bulutlar kapatmıştır." – "Gündüzü tıkamak için kara mı olmaları gerekir onların?" – "Evet." – "Beyaz bulutlarla gündüzü tıkamak mümkün müdür?" – "Hayır, çünkü onlar tıkayamazlar."

Dolayısıyla, Roul birbirine eklenen iki cevap veriyor. Bir yandan, gece beyaz bulutların "yerine gelen" kara bulutlardan oluşmuştur, öte

yandan, gece perde oluşturan bir bulutun yaptığı bir gölgedir. Şimdi de, çok belirgin biçimde üçüncü düzeye ait olan, yani geceyi –herhangi bir telkinde bulunulmadan– doğrudan doğruya gündüzü engelleyen bulutların oluşturduğu bir gölge gibi tanımlayan olguları aktarıyoruz:

MAI (8;7): "Gece nedir?" – "Artık aydınlık olmadığında." – "Niçin aydınlık olmamaya başlar?" – "Bulutlar gündüzü engeller." – "Kim söyledi sana bunu?" – "Hiç kimse." – "Ya gündüz?" – "Artık bulut yoktur." – "Kim yapıyor gündüzü?" – "Gökyüzü..."

BAB (8;11): "Geceleri niye karanlık oluyor?" – "Çünkü gökyüzü gizlenir ve bulutlar (da)." – "Gökyüzünü böyle gizleyen bulutlar mı?" – "Bulutlar gökyüzünün her tarafını gizler ve hiçbir şey gözükmez." – "Nereden geliyor bu bulutlar?" – "Gökyüzünden." – "Ne renktir bunlar?" – "Gri." – "Beyaz bulutlar da gece yapmaya giderler mi?" – "Evet." – "Niçin?" – "Çünkü hepsi gider."

Açık seçik görüldüğü gibi, bulutların artık ikinci düzeyde oynadıkları bir rol yoktur, yani sadece varlıklarıyla atmosferi doldurarak ya da siyah parıltılar çıkararak karanlıktan sökmek gibi bir rolleri yoktur. Bulutların işlevi, artık ne renk olursa olsun, perde işlevidir. Sözgelimi, Roul'e göre, beyaz bir bulut kesinlikle gece oluşturabilir: "Gökyüzünü kaplaması" ve böylece gökyüzünden gelen ışığı gizlemesi yeterlidir bu amaçla.

Nihayet, dördüncü düzeyde çocuklar gecenin sadece güneşin kaybolmasıyla oluştuğunu keşfederler. Tabii ki dünyanın güneşin çevresinde döndüğünden pek haberli değildirler. Hatta bunu onlara çok küçük yaşta öğretmenin hiçbir yararı yoktur çünkü anlayamazlar. Kendilerine Amerika'nın dünyanın öbür tarafında olduğu düşüncesi aşılanan 9-10 yaşlarında çocuklar gördük: Bu çocuklar, bundan, Amerika'nın Avrupa'nın bir alt katı olduğu sonucunu çıkarıyorlardı ve gene onlara göre güneşin Amerika'ya ulaşabilmesi için açılan bir tünelle denizlerden geçmesi gerekiyordu; bu tünel Avrupa'nın tabanı, Amerika'nın da tavanıydı. Ancak çocuklar dünyanın yuvarlak olduğunu görmeseler de gündüzü güneşin oluşturduğunu ve gecenin de güneşin kaybolmasıyla oluştuğunu anlayabilmekteler.

Gerçekten de, daha önceki düzeylerde ve hatta üçüncü düzeyde güneş gündüz için gerekli değildir. Gündüzü oluşturan beyaz bulutlar, beyaz hava ya da gökyüzüdür.

Sözgelimi DEU (7) gecenin 'beyaz gökyüzünü gizleyen bir kara bulut olduğunu' söylüyor. Bu cevap bir üçüncü düzey cevabı olmakla birlikte Deu aydınlatmayı gökyüzünün gerçekleştirdiğine inanıyor: "Güneş ışık gibi değildir. Işık her şeyi aydınlatır ama güneş sadece bulunduğu yeri aydınlatır."

Buna karşılık, dördüncü düzeyde çocuk nihayet gündüzü güneşin oluşturduğunu anlar. Bu durum genel olarak yetişkinlerin etkilerinin bir sonucudur ama bazı çocukların bu sonuca kendiliklerinden ulaşabilmiş olduklarını düşünüyoruz. Bu dördüncü düzeyle ilgili örnekler:

CAUD (9 ½): "Gece nereden geliyor?" – "Güneş battığında gece başlar." – "Kim söyledi bunu sana?" – "Gördüm." – "Güneş batınca niçin gece oluyor?" – "Çünkü artık gündüz olmuyor." – "Niçin geceleri gökyüzü kararıyor?" – "Çünkü gece olunca gündüz gözükmüyor. Gökyüzünün nerede olduğu görülmüyor."

BONV (8 ½): "Geceleri niçin karanlık oluyor?" – "Yatma zamanı olduğunda." – "Gece niçin karanlıktır, ne düşünüyorsun bu konuda?" – "Çünkü güneş gizlenmiştir." – "Gündüzü kim ya da ne yapıyor?" – "Çünkü güneş vardır."

Dolayısıyla, birbirini izleyen bu dört düzey, yapaycılığın gitgide fiziki gerçekliğe uyarlanan bir cevap araştırması yararına tedrici biçimde gerilediğini gösteriyor. Oysa, bu düzeylerin ve de özellikle ilk iki düzeyin sıralanması çocuk yapaycılığının köklerinden birini açık seçik gösteriyor bize: Çocuk olguların kaynağını düşünmeden sebebiyle ilgilenir önce. Bir başka deyişle, çocuk, nesneler düzleminde her şeyin bir anlamı olduğuna ilişkin o örtük koyutlamadan hareket eder: Her şey bir plana göre tasarlanmıştır ve bu plan da insanların yararı gözetilerek tasarlanmıştır. Gece "uyumak içindir", kalkış noktası budur (birinci düzey). Çocuk ancak daha sonra olgunun kaynağını ve sebebini bilme kaygısı içine düşer (2. düzey). Olgunun nedeni, doğal olarak, insanın kendisi olacaktır ve gece de ona bağlı olarak oluşur. Kaynak, bulutları ve atmosferi dolduran siyah havayı oluşturan ocakların dumanı olacaktır.

Gecelerin gidip gelme düzenini rastlantılar nasıl ayarlayacaktır? Çocuk bu soruyu sormaz bile kendine. Çocuğa göre olayların seyrini düzenleyen ahlaksal gerekliliktir ve rastlantı ya da mekanik bir güç değildir; çocuk, fazla kafa yormadan, insanların, dumanın ve bulutların iyi niye-

tiyle birleşmiş iradesinin gecelerin düzeninin sürekliliğini sağlamaya yeterli olduğuna inanır. Dinsel eğitim çocuğun spontan düşüncesine yabancı düşüncelerle onu karıştırmadığı sürece, çocuk yapaycılığının bu olduğu söylenebilir.

3. BULUTLARIN KÖKENİ. – Çocuğa göre, gökyüzü ve gece esasen bulutlardan oluşmuştur. Dolayısıyla, şimdi bulutların nereden geldiklerinin belirtilmesi önemlidir. Burada yapaycılığın irdelenmesi konusunda bir tercih alanı vardır çünkü bütünüyle çocuğun spontanlığının ortaya çıkması söz konusudur.

Bulutların kökeni konusunda Paris, Nice, Savoie, Valais ve Cenevre'de derlediğimiz belgeler var elimizde. Düzenlediğimiz soruları Bayan Margairaz Carouge'da, Bayan Roud Vaud'da bir köyde, Bayan Rodrigo da İspanya'da sordu. Bu farklı çevrelerden gelen cevapların evrimi birleşti ve çoğu zaman çarpıcı bir paralellik görüldü bu bağlamda, öyle ki, daha sonraki sonuçlara bu sayede güvenebildik.

Bulutların kökenine ilişkin açıklamaların gelişiminde üç düzey saptayabiliriz. Birinci düzeyde (ortalama 5-6 yaş, Cenevre), genel olarak, katı bir cisim (taş, toprak vb.) olarak kabul edilen bulutun tamamen insanlar ya da Tanrı tarafından yapıldığı düşünülür. İkinci düzeyde (ortalama 6-9 yaş), çocuğa göre, bulut bacalardan çıkan dumandan oluşur ve bu düşünceye bakılırsa evler olmasaydı bulut da olamayacaktı. Dolayısıyla, yapaycılık birinci düzeye göre daha dolaylıdır ama aynı zamanda daha sistematiktir. Nihayet, üçüncü düzeyde (ortalama 9-10 yaş) bulutların kökeni tümüyle doğaldır: bulut sıkıştırılmış havadan ya da nemden, buhardan, sıcaktan vb. oluşur.

Birinci düzeyle ilgili bazı örnekler:

AUB (7): "Bulutlar nereden geliyor?" – "Dağdan. Aşağı iniyorlar, sonra orada duruyorlar." – "Neden yapılmıştır bunlar sana göre?" – "Topraktan." – "Nerededirler?" – "Gökyüzünde." – "Nasıl çıkarlar gökyüzüne?" – "Tanrı çıkarır onları oraya çünkü kendiliklerinden çıkamazlar." Gene de canlıdır bulutlar: "Hareket ediyorlarsa eğer bilincindedirler bunun."

GRIL (7) yağmur konusunda şunları söylüyor bize: "Tanrı yağdırır yağmuru." – "Nasıl?" – "Büyük topları alır, atar onları ve yağmur yağar." – "Nasıl toplar bunlar?" – "Taştan." – "Tanrı'nın bu topları ne zaman attığı biliniyor mu?" – "Evet, gök gürler." Ve biraz sonra da: "Bulut-

lar nereden geliyor?" – "Gökten." – "Neden yapılmıştır bunlar?" – "Taştan." Bulutlar canlıdır ve hareket ettiklerini bilirler. Aynı şekilde, TAC (6;5) bulutları Tanrı'nın yaptığına inanıyor. "Neden yapılmıştır bunlar?" – "Taştan, sonra kırılır. Gökyüzüne sağlam bir şekilde tutunmuşlardır."

RAT'ya (8) göre bulutlar dağda insanlar tarafından topraktan yapılmıştır 'çünkü kendi kendilerine oluşamazlar'.

Bu bulutların yararı konusundaki yorumlar farklıdır:

GRIL'e (7) göre, gördüğümüz gibi, bulutlar gökgürültüsü çıkarmaya ve böylelikle yağmur getirmeye yarar. Aynı zamanda 'ortalığı aydınlatmak' amacıyla da gelirler.

Başka bazı çocuklara göre, bulutlar "geceyi oluşturmaları için", "yağmuru haber vermeleri için" vb. yapılmışlardır.

Dolayısıyla, bu birinci düzey cevapları yıldızların kökeniyle ilgili en ilkel cevaplara benzetilebilir (bkz. Böl.VIII, §1-2). Her iki durumda da, tam yapaycılık, animizmi dışlayacağı yerde gerekli kılar. Yıldızlar insanlar tarafından yakılmış ateştir ama gene de canlıdırlar. Bulutlar insanlar tarafından yığılmış taşlar ya da topraktır, bununla birlikte canlı ve bilinçlidirler.

Dahası, her iki durumda da gök cisimleri ve insan arasında başlangıçta bir ilişki olduğunu söyleyen çocuklar vardır ve bu çocuklara göre bulutlar ya da yıldızlar doğrudan doğruya insandan gelmiştir sanki:

ROY (6), hatırlanacağı gibi (böl.VIII, §1), şöyle diyor: Yıldızlar oluşmuştur 'çünkü insanlar yaşamaya başlamıştır', yıldızlar büyümüştür 'çünkü biz büyüdük'. Ayı ve güneşi büyütenlerin bulutlar olduğunu da ekliyor. Bu ikinci cevap birincisiyle çelişkili görünüyor. Aslında hiç de böyle olmadığını göreceğiz. Gerçekten de, kendisine yıldızlarla ilgili sorular sorduktan bir ay sonra bu kez bulutlarla ilgili sorular soruyoruz: "Bulutlar nereden geliyor?" – "Gökyüzünden." – "Nasıl?" – "Gökyüzü oluşturuyor onları." – "Nasıl?" – "Çünkü yararlı bir iştir bu." – "Nasıl?" – "Çünkü ikiye bölünür." – "İkiye bölünen ne?" – "Gökyüzü." – "Bulut neden yapılmıştır?" – "Havadan." – "Gökyüzü?" – "O da havadan." – "Gökyüzü ilk kez nasıl oluşmuştur?" – "Her zaman vardı." – "Ama ilk kez?" – "Çünkü rüzgârdan oluşmuştur." –

"Nereden geliyordu bu rüzgâr?" – "Gökyüzünden." – "Nasıl oldu?" – "Birisi üfledi." – "Kim?" – "İnsanlar." – "Hangi insanlar?" – "Bu işle ilgili insanlar."

Bu konuşmalar uydurma gibi görünüyor. Ama Roy'nın bize her zaman her türlü uydurukçuluktan uzakmış gibi görünmesinin dışında, James tarafından kaydedilen ve çok sayıda alıntı yaptığımız sağır-dilsiz Estrella'nın çocukluk anılarında da aynı mitlere rastlarız.

Anımsayacağımız gibi (böl. VIII, giriş), Estrella yıldızların kökenini açıklayabilmek amacıyla San Francisco tepelerinin ardına gizlenmiş "iri ve güçlü bir adam" tasavvur ediyordu. Estrella'nın anılarında "Tanrı" adını verdiği bu adam bulutların durumunu da açıklıyor: "Rüzgâr çıktığında, o (çocuk), bunun, onun (Tanrı'nın) gazabının bir belirtisi olduğunu düşünüyordu. Soğuk bir rüzgâr hiddetinin belirtisiydi, serin bir rüzgâr ise keyfinin yerinde olduğunu gösterirdi. Niçin? Çünkü çocuk kimi zaman kavga eden ya da birini azarlayan öfkeli insanların ağzından çıkan soluğu hissetmişti. Bulut olduğunda bu bulutların Tanrı'nın uzun borusundan çıktıklarını düşünüyordu. Niçin? Çünkü çoğu zaman çocuksu bir hayranlıkla pipo ya da puro dumanlarının nasıl yükseldiklerini görmüştü. Havada uçuşan bulutların fantastik biçimleri çoğu zaman saygı duygusu uyandırıyordu kendisinde. Tanrı'nın ciğerleri ne kadar güçlüydü. Sis olduğunda, çocuk, bunun, soğuk sabah vaktinde Tanrı'nın soluğu olduğunu düşünüyordu. Niçin? Çünkü böyle zamanlarda çoğu zaman kendi soluğunu görmüştü."

İkinci düzeyde bulutun kökeni yarı yapay yarı doğaldır. Bulutun ocakların dumanından kaynaklanması bağlamında yapaydır. Bulutun biçiminin ve yükselişinin insandan bağımsız olması bağlamında doğaldır. Ayrıca, tabii ki, bulutlar bu ikinci düzeyde de canlı ve bilinçlidir çocuklara göre. Bazı örnekler veriyoruz:

HANS (5): "Bulutlar nereden geliyor?" – "Gökten." – "Nasıl oluyor bu?" – "Duman." – "Bulutların dumanı nereden geliyor?" – "Ateşten." – "Hangi ateşten?" – "Fırının ateşinden." – "Hangi fırından?" – "Pişirildiği zaman." – "Evler olmasaydı gene bulut olur muydu?" – "Evet." – "Peki, nereden gelirdi bunlar?" – "Hayır. Hiç bulut olmazdı."

BOIS (5 ½): "Bulutlar nereden geliyor?" – "Gökten." – "Neden yapılmıştır?" – "Gökyüzü gibi." – "Neden?" – "Bulutlardan." – "Bulutlar neden yapılmıştır?" – "Mavi, beyaz." – "Nasıl oluşmuştur bu bulutlar?" – "Ocakla." – "Nasıl?" – "(Ocak) dumanın çıkması içindir." – "Yani?" – "Gökyüzüne çıkar, bulut olur."

MOC (8): "Bulutlar nereden gelir?" – "Dumandan." – "Nereden?" – "Ocaktan." – "Evler olmasaydı gene bulut olur muydu?" – "Hayır."

PORT (9): "Bulutlar nereden geliyor?" – "Dumandan." – "Hangi duman?" – "Ocakların, fırınların dumanı, sonra tozdan." – "Bu duman bulutları nasıl oluşturuyor?" – "Gökyüzünde çiziliyor. Havayı içiyor, sonra gökyüzüne gidiyor." – "Bulutlardaki bu duman sadece ocaklardan mı geliyor?" – "Evet, sonra ormanlarda birisi ateş yaktığı zaman. Ben Savoie'dayken amcam ormanda ateş yaktı, duman çıkıyordu, duman gökyüzüne çıkıyordu, masmaviydi." – "Mavi olduğunu gördün mü?" – "Evet, mavi ama gökyüzüne çıktığında siyahtır." – "Bulutlar sıcağı ya da soğuğu hissederler mi?" – "Evet, çünkü soğuğu ve sıcağı getirenler bulutlardır."

MAI (9;6): "Nedir bu bulutlar?" – "Duman." – "Bulutların dumanı nereden geliyor?" – "Ocaklardan, gaz fabrikasından."

BOURG (9;6), §2'de gördüğümüz gibi, gecenin bulutlardan çıkan siyah havadan kaynaklandığını söylüyor. "Siyah hava nereden geliyor?" – "Bulutlardan." – "Bulutlar nereden geliyor? Neden yapılmıştır?" – "Dumandan." – "Nereden gelen dumandan?" – "Ocaklardan."

MARG (10): Bulutlar 'dumanla' oluşur. – "Hangi duman?" – "Beyaz, gri." – "Bu duman nereden gelir?" – "Ocaklardan." Öte yandan, bulutlar 'canlıdır'. – "Niçin?" – "Yoksa hareket edemezlerdi. Canlı olmasalardı ilerleyemezlerdi." Ayrıca, yaptıkları her şeyin bilincindedirler.

ZUL (10): "Nedir bu bulutlar?" – "Havada kaybolan duman, sonra bulutlar gelir (olur). Yağmur yağdığında kapkara olurlar, daha çok yağdığında bembeyaz olurlar, bazen de kırmızı." – "Neden meydana gelirler?" – "Dumandan. Canlıdırlar 'çünkü hareket ederler'."

Pedagojik açıdan ikinci düzeye yakın olan bu yapaycılığın bulutlarla ilgili en iyi derslerin öğrenci tarafından deforme edilmesi riski taşıyacak ve gördüğümüz şemayla özdeşleşecek derecede dirençli olması ilginçtir. Gerçekten, bulutların "buhar"dan oluştuğunu ve buharın suyun ısınmasının ve kaynamasının ürünü olduğunu bilen (Cenevre okullarında

okutulan bir okuma kitabında, buharla ilgili bir derste bu kaynama olgusu anlatılır) ama buradan bütün bulutların tencereden çıktığı sonucuna varan birçok öğrenci gördük. Bir başka deyişle, bu çocuklar spontan cevaplar vermeye devam etmişler ama "duman" kavramının yerine "buhar" kavramını getirmişlerdir. Gereçleri karşıt anlamlı yetişkin konuşmalarından alınan bu yapaycılıkla ilgili birkaç örnek:

BUL (11;8): "Bulutlar nasıl oluşuyor?" – "Denizin buharı." – "Niçin?" – "Denizin buharından, buhar olan sudan gelir bunlar." – "Niçin buhar olur?" – "Sıcak su." – "Niçin sıcak?" – "Çünkü ısıtırız." – "Kim?" – "Ateş." – "Nasıl olur bu?" – "Gemilerin ateşi." – "Denizin suyunu mu ısıtırlar?" – "Evet." Zaten bulutlar 'aynı zamanda pencere açık olduğunda evde ısıttığımız sudur'. 12 yaşlarında bir çocuğun deniz suyunun buharlaşması konusunda verilen dersleri anlamış olduğu görülüyor!

DUCR (8 ½): Bulutlar 'buhardır. Tencerelerde su ısıtıldığında buhar olur, buhar gökyüzüne çıkar'. Öte yandan, bulutlar canlıdır 'çünkü kuşlar gibi havada uçarlar ama daha hızlı uçarlar'.

Şimdi, ikinci ve üçüncü düzeyler arasındaki durumlarla ilgili gözlemler: Çocuk bu düzeyde yapaycılığıyla açık seçik doğal cevapları karıştırır. Böylece, bulutların kökeninde ikilik görülür: Bulutu oluşturan duman ya da buhar evlerden ve göllerden ve de denizden çıkar. Bu bağlamda bazı örnekler veriyoruz:

CEN (8;6): "Bulutların nereden geldiğini biliyor musun?" – "Buhar." – "Buhar nedir?" – "Duman gibi." – "Buhar nereden çıkar?" – "Su kaynadığında ve kaynayacağı zaman." – "Bulutların buharı nereden geliyor?" – "Çorba pişirildiği zaman." – "Çorba pişirildiği zaman bulut mu olur?" – "Buhar dışarı çıkar ve su alır onunla birlikte." Dolayısıyla, Cen ikinci düzeydeymiş gibi görünüyor ama şu düşünceleri de ekliyor: "Evler olmasaydı gene bulut olur muydu?" – "Evet." – "Nereden gelirdi bu bulutlar?" – "Başka ülkelerden." – "Başka ülkelerde evler olmasaydı gene bulut olur muydu?" – "Evet." – "Nasıl?" – "Ateş yakarlardı, duman olurdu ve daha sonra da buhar." Ateş yakmasalardı, gene 'dağlardan' gelen bulutlar olurdu ama Cen bunların nasıl oluşacaklarını bilmiyor. Dolayısıyla, Cen, açık seçik biçimde, bulutların kısmen insandan bağımsız olduğunu düşünen bir çocuk ama

bunu nasıl izah edeceğini bilemiyor ve sıkıştırıldığında yapaycı cevaplara başvuruyor.

CARIL (11;7): Bulutlar 'buhardır'. – "Nereden gelir?" – "Güneş yapar... Denizlerden (gelir); su ısıtıldığında gelir." – "Bulutlar nereden gelir?" – "Tencerelerden."

Bu gözlemler, doğal olarak, alınan derslerin etkisini taşıyor. Buna karşılık, aşağıdaki olgu spontan gibi: Bulutların kökeni yapaycı ama doğal bir sürece göre oluşuyor.

VEL (8 ½) önce şöyle diyor bize: "Bulutlar havadır." Ama kökenleri yapaydır: "Nasıl oluşuyor bunlar?" – "Dumandan." – "Bu duman nereden geliyor?" – "Fırınlardan." – "Hava ve duman aynı şey mi?" – "Hayır, duman hava yapar, hava da bulutları (yapar)."

Çocukların bulutların bütünüyle doğal bir kökene sahip olduğunu düşündükleri üçüncü düzeye geçelim. Yazık ki, bu bağlamda alınan cevapların büyük bölümü doğrudan doğruya okul esinlidir (yıldızlarla ilgili olanların tersine): 'Suyu buharlaştıran güneştir'. 'Onu ısıtarak buhar haline getiren güneştir' vb. Ama, bu öğrenilmiş ifadelerin yanında, sadece burada anacağımız ve ilginç olan az ya da çok spontan bir yığın cevap vardır. Bu cevapların ilkesi yıldızların doğal kökeniyle ilgili olarak derlediğimiz cevaplarla aynıdır (böl. VIII, §3): Tözlerin özdeşleşmesi. Bulutlar sıkıştırılmış hava, duman, şimşekler, sıcaklık, nemden oluşur; hava, ateş, duman, buhar ve su, Pre-Sokratik "fizikçiler"in düşündükleri gibi, birbirlerine dönüşebilir. Önce, bulutun şimşeklerin dumanıyla özdeşleşmesi.

BEN (7 ½): Bulutlar gökgürültüsünden gelen 'dumandır'. 'Suyu veren gökgürültüsüdür'. Böylece, şimşekten dumanlar çıkar, bulutlar yoğunlaşır ve suda erirler.

FAU (7): Bulutlar 'ateştendir'. Gökgürültüsü buluttan çıkar ve bulut gökgürültüsünün dumanıdır.

LEF (8 ½): "Bulutlar nereden geliyor?" – "Gökgürültüsünden: Su." Su gökgürültüsünden geliyor çünkü gökgürültüsünden duman çıkıyor ve duman su oluyor.

GERV (11;0) bulutların volkanlardan çıkan dumandan oluştuğuna inanıyor. Aynı şekilde, toprak da yığılan bulutlardan oluşmuştur (bkz. böl. XI, §3).

Şimdi de bulutun havaya ya da sıkıştırılmış havaya indirgenmesinin örnekleri:

CHEV (8;2): "Nedir bu bulutlar?" – "Hava." – "Nereden gelirler?" – "Dağın arkasından. Dağın arkasında oluşurlar." – "Anlat bana nasıl olduğunu." – "Çok havayla. Hava bir araya gelir ve sonra yükselir." – "Şurada, tam üstümüzdeki bulutlar nasıl oluşmuştur?" – "Yukarıdaki havadan. Yukarıda aşağıya oranla daha çok hava vardır." – "Ama sen bana onların dağın arkasında oluştuklarını söylemiştin." – "Çünkü biz onların nasıl oluştuklarını görmeyiz." – "Nasıl oluşurlar?" – "Havayla." – "Bizim üstümüzdekiler de dağın arkasında mı oluşmuştur?" – "Evet, çünkü onlar daha önce çıkmıştır yukarı, oysa dağın yakınındakiler gündüz çıkmışlardır." – "Sadece dağların arkasında mı oluşurlar?" – "Hayır, bazıları daha önce, bizim önümüzde oluşurlar. Kardeşim söyledi bunu bana. Bütün hava gelir, sonra sis olur." – "Bunların bazen bizim önümüzde oluştuklarını mı söylüyorsun?" – "Aşağıdaki havayla birleşirler." – "Nasıl olur?" – "Çok hava gelir. Yığın oluştururlar."

LIDY (9): "Bulutlar neden meydana gelmiştir?" – "Havadan." – "Gökyüzünde ne oluyor bu hava?" – "Büyük bir bulut oluyor, sonra çok ağırlaşıyor, sonra düşüyor."

ZWA (9): "Gökyüzüne çıkan biraz su dumanı vardır ve bunlar bulutları oluşturur." – "Suyun dumanı nereden çıkar?" – "Su oluşturmuştur onu." – "Nerede?" – "İçeride. Suyun dibinde oluşur ve üste çıkar." – "Nasıl?" – "Çünkü göl gittikçe aşağı iner. Duman gibi yükselen biraz kum vardır ve bu göğe yükselir." – "Dumanı yapan nedir, su mu kum mu?" – "Bazen kırılan küçük taşlar olur ve bunlar dumandan çıkar." – "Niçin?" – "Çünkü su güçlüdür ve onun için kırılır." Zwa, Cenevre Gölü kıyısında, ıslak kumların üstünde oluşan hava kabarcıklarına "su dumanı" diyor.

Bulutun hararet ve nemle özdeşleştirilmesine gelince, bunlar yağmurun oluşumuyla ilgili cevaplar irdelenirken karşımıza çıkacaktır (§9).

Üçüncü düzey içinde yer alan bazı cevapların özgünlüğünü görüyoruz. Bulutlar bütünüyle doğal bir süreç sayesinde açıklanıyor; bu süreç, esasen, nitelik açısından heterojen olan tözün dönüşümüyle ilişkilidir. Üstelik, bazı çocuklar o ilginç tözlerin doyması kavramına ulaşırlar. Sözgelimi Chev ve Lidy "birleşen", "çok ağırlaşan" vb. havadan söz ederler. Bu kavramlar kendiliklerinden mi oluşmuştur? Elimizdeki örnekler sa-

dece bunlar olsaydı kuşku duyardık bundan, buhar ve yağmur konusunda iyi anlaşılmamış derslerin sonuçları gibi görürdük bu durumu. Ama bu cevaplar 9-10 yaşındaki çocukların yıldızların kökeni konusundaki (yıldızlar havadan ya da yoğunlaşmış bulutlardan oluşur), taşların kökeni (çakıltaşları sıkıştırılmış topraktan oluşur) ve özellikle de cisimler (ağır bir nesne eşit hacimli hafif bir nesneden "daha dolu" ve "daha sıkışıktır"; bkz. *C.P.*) arasındaki özgül ağırlık farklılıkları konusundaki cevaplarla aynı tip cevaplardır. Bu koşullarda, gördüğümüz cevapların spontan olmalarında kesinlikle gerçekdışılık yoktur.

Şimdi, Cenevre dışından aldığımız cevapları irdelediğimizde tamamıyla benzer bir gelişme süreci çıkıyor karşımıza, ama düzeylerin ortalama yaşı içinde farklılıklar vardır. Paris'te ayrıntılı bir biçimde irdelediğimiz elli kadar çocuktan elde ettiğimiz bilgilere göre, birinci düzey ortalama olarak 7 yaş öncesidir, ikinci düzeyin yaş ortalaması 8, üçüncü düzeyinki ise 9 ½'tur. İspanya'da bu düzeyler ortalama olarak 7 ½, 9 ve 10 ½ yaşlardır. Köylerde yapaycı cevaplar doğal olarak daha erken bir dönemde kaybolur, ama aynı türden cevaplar tekrar çıkar karşımıza. Görüştüğümüz bazı küçük köylü çocukları (Beaulieu-sur-Mer'de, Valais'de, Vaud ya da Savoie köylerinde) bize bulutların evlerin bacalarından çıktığını söylemişlerdir.

Sonuç olarak, çocuğun zihinsel eğiliminin kendisini görünüşte insandan bulutlar kadar bağımsız cisimler konusunda bile ne derece yapaycılığa ittiği görülüyor. Bu yapaycılığın ayrıntısı kesinlikle önemli değildir. Özellikle çocuklarda egemen olan 'bulutların bacalardan çıkan dumanla beslendiği' düşüncesi önceden yapaycılığa yönelmiş zihinlere göre en doğal düşüncedir. Ama bu ayrıntı bizi pek fazla ilgilendirmiyor. Önemli olan onun gerektirdiği genel eğilimlerdir. Çocuğa göre, yıldızların gökyüzü gibi özellikle bulutlardan oluştuğu ve gecenin de düzenli, amaçsal ya da hiç değilse bulutların teleolojik amacına yönelik bir aktivitenin sonucu olduğu hatırlanırsa, analiz ettiğimiz cevapların içeriği anlaşılır. Çocuk dünyasında hiçbir şey rastlantısal değildir. Yararsız ve kaprislere mahkûm cisim tipi olarak ortaya çıkan duman da çocuk tarafından bir gökyüzü maddesi, atmosfer dalgalanmalarının ve gecenin temel gücünün bir gereci gibi algılanır. Sonuç olarak, animizm açısından, doğal olarak, ilk iki düzey sırasında duman ve bulutların bilinçli ve canlı oldukları düşünülür. Buna karşılık, bu üçüncü düzeyde animizm gerileme gösterir. Ama bulutları havaya indirgeyen ya da görülen dersler doğrultusunda su buharına indirgeyen birçok çocuk bunların bilinçli olduk-

larını düşünür. Bu konuya bulutların hareketiyle ilgili olarak tekrar döneceğiz (C.P.).

4. GÖKGÜRÜLTÜSÜ VE ŞİMŞEKLER. – Çocukların yağmurun oluşması konusunda verdikleri cevapları irdelemeden önce fırtınalarla ilgili düşüncelerine değinelim. Fırtınalar sorunu bütün çocukları ilgilendirir. Gökgürültüsü ve şimşekler konusunda sayısız soru sorulabilir. 6 yaş çocuklarınınkilere kadar olanlar, biçim yönünden bile açıkça yapaycıdır. Sözgelimi, Del (6 ½; *L.P.*, s. 226) yıldırımın gökyüzünde kendi kendine oluştuğu söylendiğinde şu soruları soruyor: "Niye (kendi kendine oluşuyor)? Sahi mi? Ama gökyüzünde ateş yakmak için gerekli her şey yok mu?"

Alınan cevaplar üç düzey olarak sınıflandırılabilir. Birinci düzeyde gökgürültüsü ve şimşeklerin gökyüzünde ya da dağlarda oluştuğu kabul edilir. İkinci düzeyde, bunlar, doğal bir sürece uygun olarak, kökenlerinin yapay oldukları düşünülen bulutlardan ya da yıldızlardan oluşur. Üçüncü düzeyde fırtınaların kökeni bütünüyle doğaldır.

Sınırı 6 yaş olan birinci düzeyle ilgili örnekler:

STEI (5): "Nedir bu gökgürültüsü?" – "Çekiçlerle vururlar." – "İnanıyor musun buna yoksa şaka mı?" – "İnanıyorum." – "Kim vuruyor?" – "Tanrı." – "Niçin?" – "Yağmur yağdırmak için." – "Şimşek nedir? Nasıl oluşur?" – "Bilmem." – "Kendiliğinden mi?" – "Evet, gökgürültüsünden önce." – "Neden meydana gelmiştir?" – "Ateşten." – "Şimşekler nereden gelir?" – "Ateşten çünkü kibritle yakılır. Yanar sonra şimşek oluşur." – "Kim yakıyor?" – "Tanrı." – "Niçin?" – "Gürültü çıkması için yanar." – "Niçin?" – "Çünkü öyle ister." – "Niçin öyle istiyor?" – "Bilemiyorum."

DON (5;5): "Şimşekler nedir?" – "Gökgürültüsü yapar onları." – "Nasıl?" – "Gökgürültüsü patlar, sonra şimşekler, gökgürültüsü getiriyor onları." – "Şimşek neden oluşuyor?" – "Ateşten." – "Nereden geliyor bu ateş?" – "Gökgürültüsünden." – "Gökgürültüsü ateşten midir?" – "Gökgürültüsünde ateş vardır." – "Gökgürültüsü nereden geliyor?" – "Dağdan." – "Nasıl oluşuyor dağda?" – "Ustalar yapıyorlar orada." – "Nasıl?" – "Demir alıyorlar, onunla gökgürültüsü oluşturuyorlar."

Bu birinci düzeyin bütün mitleri birbirlerine benzer. İkinci düzey ortalama olarak 7-9 yaşlarını kapsar. Gökgürültüsü bulutların patla-

masıyla oluşur ve ateşli şimşek bulutlardan ya da yıldızlardan çıkar. Ama bulutların ve yıldızların evlerden ya da insanların yaptığı havadan çıkan dumanla oluştuğu düşünülür.

ROY (6;5): "Gökgürültüsü nedir?" – "Şimşek. Sonra ateş olur, sonra patlar." – "Nereden gelir bu ateş?" – "Güneşten." – "Niçin gürlüyor?" – "Ay gürletiyor onu." Oysa, hatırlıyoruz ki, Roy'ya göre güneş Tanrı'nın attığı bir kibritle oluşmuştur ya da en azından güneş insanların soluğundan çıkmış bulutlar sayesinde büyür.

DUC (6;10): "Gökgürültüsü nedir?" – "Çarpışan şimşekler." – "Şimşek nereden geliyor?" – "Gökten." – "Nedir?" – "Ateş gibi bir şey. Yıldızlar." Ancak yıldızlar üretilmiştir.

BOIS (5 ½) önce gökgürültüsü ve yıldızlar arasında bir karşılıklılık ilişkisi kuruyor: "Gökgürültüsü nedir?" – "Ateşle." – "Nasıl oluşur?" – "Yıldızlarla, ateşle." – "Yıldızlar nasıl oluşur?" – "Çünkü o (gökgürültüsü) ateş alan yıldızlar yapar." Ama her ikisi de bulutlardan oluşmuş şimşeklerden çıkar: "Şimşekler nereden geliyor?" – "Bulutlardan." – "Bulutlarda ateş var mıdır?" – "Evet." – "Nasıl?" – "Dumandan." Bir başka deyişle, bu bulutlar bacalardan çıkan dumandan oluştuğundan (bu bağlamda Bois çok kesin bir tavır içindedir) ateşe dönüşebilirler ve ateş de şimşekleri ve dolayısıyla gökgürültüsü ve yıldızları oluşturur.

Bu ikinci düzeyde alınan cevapların belirgin özelliği gökgürültüsünü iki bulutun çarpışmasıyla ve şimşeği de bu şekilde oluşan tutuşmayla açıklamaktır ve bu bağlamda bulutlar dumandan oluşur, duman da içinde ateşi barındırır!

CESS (8;6): "Gökgürültüsü nedir?" – "Ateş." – "Nereden geliyor?" – "Bulutlardan çünkü çarpıyorlar birbirlerine." – "Niçin gürültü çıkıyor?" – "Çünkü çok şiddetli çarpışıyorlar." – "Şimşekler nedir peki?" – "Ateş." – "Nereden geliyor?" – "Bulutlardan çünkü çarpışmışlardır." – "Nasıl oluyor?" – "Çünkü ateştir, ay ve güneş gibi'."

MOC (8): "Gökgürültüsü nereden geliyor?" – "Bulutlardan." – "Nasıl?" – "Gürüldediklerinde parçalanıyorlar." – "Şimşekler nedir?" – "Ateş." – "Niçin ateşten geliyor?" – "Çünkü gökgürültüsü bulutları patlatıyor."

BO (9 ½): "Gökgürültüsü nedir?" – "Çarpışan bulutlar." – "Niçin?" – "Gökgürültüsü çıkarmak için." – "Gürültü nereden geliyor?" –

"Çünkü çarpışıyorlar." – "Bulut sert midir?" – "Evet." – "Masa gibi mi?" – "Hayır." (Bo biraz önce de bulutların fırınların dumanından oluştuğunu söylemiştir bize.) "Şimşek nedir?" – "Gökgürültüsü. Bulutların 'ateşi'." – "Şimdi, bulutlarda ateş var mıdır?" – "Bazen." – "Bulutlar nedir peki?" – "Ateş."

Üçüncü düzeye gelince, bu düzeyin belirgin özelliği bütünüyle doğal açıklamaların ortaya çıkmasıdır. Bu cevapların çoğu sonradan öğrenilmiştir ve bulutlardaki "elektrik yükü"ne gönderme yapar. Ama, her zamanki gibi, en azından göreli bir spontanlığı olan özgün cevaplar da vardır. Biz bu cevapları aktaracağız. Bunlar, esasen, fırtınayı iki bulutun çarpışması olarak yansıtırlar ama bu bulutlar hava ya da buhardan vb. oluşmuştur. Şimşeklerin çıkardığı ateşe gelince, bu ateş bu yolla üretilen patlama ya da sürtüşmeden ya da yıldızların kıvılcımlarından çıkar:

CHAL (9), gördüğümüz gibi (böl. VIII, §3), güneşi bir bulutla ve bunların her ikisini de havayla özdeşleştirir. Yaptığımız bu anketten bir ay sonra tekrar görüyoruz Chal'ı ve şunları söylüyor bize: "Gökgürültüsü nedir?" – "Gürültü. Çarpışan iki bulut." – "Niçin gürültü çıkıyor?" – "Çarpıştıklarında patlama oluyor." – "Bulutlar sert midir?" – "Hayır." – "Nasıl gürültü çıkıyor?" – "..." – "Şimşek nedir?" – "Ateş." – "Nereden geliyor?" – "Bulutlardan ateş çıkıyor." – "Bulutlarda niçin ateş var?" – "Çünkü güneş ateştendir. Bit toptur (ateşten)." – "Şimşek ateşten mi geliyor?" – "Hayır." – "Şimşeğin ateşi güneşten mi geliyor?" – "Evet." – "Güneş şimşek çıkarır mı?" – "Hayır, bulutlar çıkarır." – "Niçin şimşeklerin ateşi güneşten geliyor?" – "Çünkü güneş bir ateş topuydu ve patlıyordu." Dolayısıyla, güneş ya da güneşler tutuşmuş bulutlardır ve bunlar patlarken öteki bulutları da tutuştururlar. Bulutlar havadan oluşur ve patlayınca gökgürültüsü oluşur.

Başka bir yerde de (böl. VIII, §3), Ant, And ve Gerv'in yıldızların oluşmasını yığılan şimşeklerle açıkladıklarını görüyoruz. Chal şimşeğin güneşten geldiği yorumunu yaparak bakışımlı bir cevap getiriyor.

HEND (9;8): "Gökgürültüsü nedir?" – "Çarpışan iki bulut, şimşek çıkar. Önce birbirlerine değerler, vururlar ve gökgürültüsü ve şimşek oluşur." – "Niçin şimşek oluyor?" – "Çünkü iki bulut birbirlerinin üstün-

den kayıyorlar ve kıvılcım çıkıyor." – "Niye?" – "İki tahta parçası birbirlerine sürtülürse de kıvılcım çıkar." – "Niçin kayar?" – "Kızışır ve sonra kıvılcım çıkar." Hend bulutun sert olmadığını söylüyor: Bulut buhardır ona göre. Ama bulutun dönebilmesi için 'buharın iyice sıkışık olması gerekir'.

ROSS (10;7): "Gökgürültüsü nedir?" – "Zıplayan bulutlar." – "Nasıl?" – "Çünkü çarpışırlar." – "Sonra ne olur?" – "Şimşek." – "Şimşek nedir?" – "Bulutların oluşturduğu bir parıltı." – "Niçin parıltı çıkarıyorlar?" – "Çünkü çarpışıyorlar."

Bu cevaplar Pre-Sokratik cevaplarla benzerlik gösterir: Bulutların içindeki hava bulutları patlatır ve oluşan çatlaktan parıltı çıkar vb.

Sonuç olarak, fırtınalarla ilgili olarak alelacele yapılan bu anket bulutlarla ilgili olarak tanık olduğumuz cevapları doğrular: Cevapların gelişmesi tam bir yapaycılıktan ilkesi heterojen tözlerin özdeşleştirilmesi olan doğal bir yeniden oluşum denemesine doğru ilerler. Yağmurla ilgili açıklamalar bu bütünü tamamlayacaktır.

5. YAĞMURUN OLUŞMASI. – Yağmurla ilgili düşünceler sorunu çocuk yapaycılığının getirdiği en ilginç sorunlardan biridir. Gerçekten de, ilk düzeylerde bulutların taş ya da duman gibi oldukları düşünüldüğünden, yağmurun gökyüzünden çok bulutlardan geldiğini düşünmek için hiçbir neden yoktur. Ne var ki, deney, bulut ve yağmur ilişkisini gösteriyor: Yağmur yağdığında her zaman bulut olur. Çocuk kesinlikle farkındadır bunun. Bu ilişkiyi nasıl kavrayacaktır o halde? Bulut yağmurun işareti mi olacaktır yoksa nedeni mi? İlkellerde görülen işaret ve neden karışıklığı burada mı karşımıza çıkacaktır? Aslında yaşla birlikte sabit bir ilişki içinde olmayan az ya da karışık üç çözüm bulacağız.

Konuyu daha bir belirginleştirmek için önce yağmur ve bulutlar ilişkisi üstünde durmadan yağmurun kökeniyle ilgili cevaplar üstünde duralım ve bu sorunu daha sonra ayrı bir biçimde ele alalım.

Çocukların birçok spontan sorusu 2-7 yaş arasındakilerin zihinsel yönelimini göstermektedir. 6 ½ yaşlarındaki Del (*L.P.*, s. 264) şöyle bir soru sormuştu: "Gökyüzünde yağmur nasıl oluşuyor? Su boruları ve çavlanlar mı var?" (Oysa, Del'e göre çavlanlar da sonradan üretilmiştir.)

Estrella §7'de anlatılan çocukluk anılarından sonra anlatıyor: "Yağmur yağdığında o (Estrella'nın kendisi) Tanrı'nın ("iri yarı ve güçlü

adam") ağzını suyla doldurduğundan ve bu suyu kocaman ağzından bir sağanak biçiminde boşalttığından hiç kuşku duymuyordu. Niçin? Çünkü birçok kez Çinliler'in kumaş temizlemek amacıyla büyük bir beceriyle böyle su püskürttüklerini gözlemişti."

Üç düzeyde yer alan çocukların verdikleri cevapları yağmurun tam bir yapaycılıkla (karışık bir yapaycılık ya da doğal bir yöntem) açıklanmasına göre sınıflandırabiliriz. İşte, birinci düzeyle ilgili örnekler; önce sağır-dilsiz Estrella'nın anılarının gösterdiklerini hatırlatan bir olgu:

ROY'nın (6;5) bulutların insan soluğundan çıkan bir rüzgârla oluştuğunu düşündüğünü gördük (§3): "Biri üflüyor." Oysa, Roy'ya göre yağmur bulutlardan geliyor: "Gökyüzünden geliyor." – "Peki gökyüzündeki su?" – "Bulutlardan." – "Su ilk kez nereden geliyordu?" – "İnsanlar çok fazla tükürdüklerinde." Bu cevap bulutların oluşumuyla ilgili cevaptan hemen sonra verilmedi. Dolayısıyla, bir süreklilik söz konusu değildir.

Genellikle yağmur suyunun gerçekten üretilmiş olduğu düşünülür ama, çoğu zaman, küçük çocukların duraksamaları ve gülmeleri dikkate alındığında şu soru sorulabilmektedir: Söz ettikleri "musluklar" ve borular bazı durumlarda hangi noktaya kadar yeterince açık seçik sembolik bir anlam taşımaz. Bu soruyu §11'e gönderiyoruz; soru o bölümde derelerin kökeni konusunda tekrar karşımıza çıkacaktır:

GRIAR (5 ½): "Yağmur nedir?" – "Su." – "Nereden gelir?" – "Gökten." – "Gökte su var mı?" – "Tanrı yağdırıyor." – "Nasıl?" – "Kovalarla su boşaltıyor." – "Kim söyledi bunu sana?" – "Hiç kimse." – "Tanrı suyu nereden alıyor?" – "Musluğundan." – "Musluğundaki su nereden geliyor?" – "... (Gülüyor)."

Doğal olarak, Tanrı insan gibi kabul ediliyor. DON (5 ½) yağmurun gökten indiğini ve Tanrı tarafından gönderildiğini söylüyor; ekliyor: "Gökyüzünde çeşmeler mi var?" – "Bazen dereler olur. Tanrı var." – "Ne yapar?" – "Evindedir, çalışır." – "Niye?" – "Patronu için." – "Kimdir Tanrı?" – "Bir bey."

PAN (5): "Yağmur nereden geliyor?" – "Gökten." – "Nasıl?" – "Bilmem ki. Belki bir su borusu vardır, babamın De Dion'u ıslatması gibi (temizlemek amacıyla otomobiline su fışkırtması)." – "Olabilir mi?" –

"Evet, olabilir çünkü hep aynı pislik." – "Nerede?" – "Kaldırımlarda su birikintileri oluşuyor." – "Nasıl oluyor?" – "Bir musluk var, sonra bir boru bağlanıyor, sonra o çiçekleri sulamak için yağmur gönderiyor." – "Kim?" – "Tanrı."

HANS (5 ½): "Tanrı yapmıştır bu işi." – "Nasıl oluyor?" – "Su alıyor ve sonra atıyor suyu." – "Suyu nereden alıyor?" – "Çamaşırhaneden."

GRIL (7) bize yağmurun gökyüzünden gelen su olduğunu söylüyor. "Nasıl gelmiştir bu su?" – "Aşağıda." – "Nerede aşağıda?" – "Çeşmelerde." – "Gökyüzüne nasıl gidiyor?" – "Borularla." – "Nerede bu borular?" – "Sokakta." – "Nereden gidiyorlar?" – "Çeşmelerden ya da kanaldan." – "Nereye kadar gidiyorlar?" – "Gökyüzüne kadar." Yağmuru insanlar yağdırıyor.

RAM da (9) yağmurları yağdıranın Tanrı değil insanlar olduğunu düşünüyor. Yağmur 'musluklarla' gökyüzüne çıkıyor. "Nasıl?" – "Su musluklarda dolaşıyor." – "Sonra?" – "Küçük damlalar oluşuyor, sonra gökyüzüne çıkıyor." – "Nasıl çıkıyor?" – "Fıskiyelerle." – "Biz niçin görmüyoruz onları?" – "Çünkü ince onlar."

Temasını çok iyi bildiğimiz bu mit örneklerini çoğaltmanın bir yararı yok. Gene çocukların söylediklerine hangi noktaya kadar inandıkları ve hangi noktadan itibaren de uydurdukları sorusu sorulabilir. Ama önemli olan, çocukların bu yapaycılığın yerine koyacak bir şeylerinin olmamasıdır. Ayrıntı düzeyinde uydursunlar ya da uydurmasınlar, olayları açıklamak için olayların kendilerine değil insan etkinliğine başvuruyorlar.

Çocuğun ikinci düzeyde olaylara insani bir etkinlik yüklemesi noktasına gelmesini açıklar bu durum. Gerçekten de, ikinci düzeyde artık doğrudan bir yapaycılık söz konusu değildir, yani yağmur artık gökyüzündeki musluklardan akmaz. Ama dolaylı bir yapaycılık vardır, yani yağmuru oluşturan, evlerin dumanları gibi doğrudan doğruya insan etkinliğinden çıkmış bir nesnedir. Ama birinci ve ikinci düzey sürekliliğinin belirtisi olan bu durumda yağmuru oluşturan bu nesnenin kendisinde içkin bir yapaycılık vardır: Nesnelerle bizim aramızda bir işbirliği söz konusudur. Bu işbirliği çocuksu "yaptırmak" ifadesiyle açıklanır. İnsan ve Tanrı yağmuru "yaptırırlar", yani bir şey "yaparlar" ama duman, gökyüzü ya da bulutlar da bir şey "yaparlar". "Yapmak" sözcüğünün iki anlamı bütünüyle karışır.

Bu düzey bağlamında bazı örnekler veriyoruz:

BLAS (8;10): "Yağmur nereden geliyor?" – "Bulutlardan geliyor." – "Nasıl?" – "Duman yukarı çıkıyor ve sonra bulutlar oluşuyor." – "Ne dumanı?" – "Evlerin dumanı." – "Bu duman nasıl yağmur oluşturuyor?" – "Çünkü sıcaklık bulutları eritiyor. O (duman) çözülüyor ve sonra su geliyor (oluyor). Çünkü duman eriyor, bozuluyor ve sonra su geliyor." Bununla birlikte, bulutlar bu işi bir amaca yönelik ve bilinçli olarak yaparlar: Hareket ettiklerini bilirler. "Çünkü hareket eder. Biz de yürüdüğümüzü biliriz!"

PORT (9): Bulutlar da evlerin dumanlarından oluşur, 'sonra siyah olarak gelir, sonra su gelir'. "Kısa sürede erir, sonra su olur." Bununla birlikte, bulutlar bizim verdiğimiz komutla hareket ederler: "İnsanlar sokakta yürürlerken bulutları da hareket ettirirler."

MARG (10): "Yağmur nereden geliyor?" – "Gökten." – "Nasıl?" – "Bulutlar, dumanla." – "Nereden geliyor bu duman?" – "Ocaklardan." – "Bu duman nasıl yağmur oluşturuyor?" – "Çünkü eriyor." – "Duman mı eriyor?" – "Evet." – "Ne eritiyor onu?" – "Sıcaklık." Bununla birlikte, bulutlar canlı ve bilinçlidir.

MOC (8): "Yağmur nereden geliyor?" – "Gökten." – "Nedir?" – "Su." – "Nasıl oluşuyor?" – "Bulutlar." – "Nasıl." – "Çünkü zıplıyorlar. Bulutlar zıplıyor ve yağmur yağıyor." – "Zıplıyorlar ne demek?" – "Yani parçalanıyorlar." – "Bulutlar nereden geliyor?" – "Dumandan." – "Nereden?" – "Ocaklardan."

Dolayısıyla, bu çocuklara göre bulutlar yağmurun gerekli olduğu her yere bilinçli olarak giderler ve suya dönüşürler. Böylece, yağmurun oluşma sürecinin yönü doğaldır, ne var ki, bulutlar evlerden çıkmıştır ve özellikle de doğrudan (Port) ya da dolaylı olarak bize itaat ederler. O halde, bu çocuklara yağmurun denizlerin buharlaşmasından kaynaklandığı öğretildiğinde ne olacaktır? Sadece yapaycı olan spontan düşüncelerini aldıkları eğitimle birleştirecekler ve evlerden çıkan dumanın denizde su "arayacağı" düşüncesine varacaklardır. Çocuğun düşüncesi ve verilen ders arasındaki bu karışımla ilgili bazı örnekler veriyoruz:

DEM (8;0): "Geceleyin, geceleri, her zaman değil, bulutlar alçalırlar ve suyu çekerler." Ama bulutlar dumandan oluşur: "Buhar mıdır?" – "Duman, buhar değil! (Gülüyor)." – "Nasıl çekiyor suyu?" – "Mıknatıs gibi." – "Orada bir gemi bulunsaydı ne olurdu?" – "Çok sert bir çarpışma olurdu ve gemi batardı."

BONG (9;6) bize aynı zamanda bulutların ocaklardan çıktığını ve bulutların yağmur yağdırdıklarını söylüyor: "Sen bana bulutların dumandan oluştuğunu söyledin. Dumanda su var mıdır?" – "..." – "Yağmur nereden gelir?" – "Ateşten." – "Bu odada ateş yakılsaydı üstümüze yağmur yağar mıydı?" – "Hayır. Çünkü bulutlar denize inerler ve su alırlar." – "Nasıl?" – "Suyun üstüne giderler ve su bulutlara girer." – "Su aradıklarını bilirler mi?" – "Evet."

CEN (8;6): Bulutlar 'buhardan' oluşur, yani 'içinde su olan havadır'. "Bulutların buharı nereden geliyor?" – "Çorba pişirildiği zaman." – "Bulut mu oluyor?" – "Dışarı çıkıyor buhar ve su alıyor." – "Bulutlarda hava var mı?" – "Hava var ve üstünde de su."

En iyi derslerin yapaycı bir zihniyetle nasıl deforme edilebileceği görülüyor! Özellikle de, görülüyor ki, çocuk doğada olağanüstü bir organizasyon olduğunu düşünüyor, çünkü evlerden çıkan duman kendi kendine gidip denizlerde su arıyor ya da tencerelerdeki hava "su alıyor".

Bu ikinci düzey ortalama olarak 7-8 yaştan 9 ½-10 yaşına kadar gidiyor. Dolayısıyla, hem birinci düzey yapaycılığını kısmen sürdürdüğünden hem de üçüncü düzey çocuğunun üstünde duracağı doğal süreçleri gösterdiğinden, birinci ve üçüncü düzey arasında mükemmel bir geçiş oluşturuyor. Gerçekten de, üçüncü düzeyde, sonradan öğrenilmiş bir yığın cevap (yağmur yoğunlaşmış su buharıdır) yanında, sadece burada aktaracağımız bir yığın özgün cevap vardır. Bulutların kökeniyle ilgili olarak bulduğumuz cevap tiplerine (3. düzey) denk düşen farklı cevap tipleri vardır. Bulut şimşeklerin dumanı gibi düşünüldüğünde (Ben, Fau, Lef vb.) su sadece bulutun "*erimesi*" olgusudur. Bu, ikinci düzey cevabına benzer bir cevaptır, ancak burada dumanın kökeni bütünüyle doğaldır. Bu konu üstünde durmanın da bir yararı yoktur. Bulut hava gibi düşünüldüğünde yağmur havanın suya dönüşümünün bir sonucudur:

TRON (8 ½): "Bulutlar neden oluşur?" – "Yağmurdan." – "Bu yağmur nereden geliyor?" – "Suya dönüşen hava." Bir süre sonra: "Bulutlar neden oluşur?" – "Havadan."

ANT (8): "Yağmur nereden gelir?" – "Bulutlardan." – "Nasıl?" – "Çünkü bulutlarda su vardır." – "Niçin?" – "Rüzgâr suya dönüşür." Ant rüzgârın sıkıştırılmış hava olan bulutlardan geldiğine inanıyor.

Daha önce gördüğümüz gibi (§7), CHEV'e (8;2) göre bulutlar hava gibi 'birleşiyor'. "Nasıl yağmur yağdırıyorlar?" – "Çünkü bulut-

lar ıslaktır. Suyla doludur." – "Nereden geliyor?" – "Çünkü sistir. Çok sis olunca su oluşur. Burada olduğunda küçük su damlaları gibi hissedilir." Sise gelince, o da havadan oluşur: "Bütün hava gelir sonra sis olur." Sonuç olarak, su havaya dönüşmektedir.

Nihayet, bazı çocuklar da bulutları kendiliklerinden "hararet", "nem", "terleme" gibi düşünüyorlar ve bu durumda rüzgâr açıklamasını kendiliğinden buluyor:

SCHI (7;4) bulutların sisten geldiğini söylüyor. "Sis neden oluşur?" – "Sudan." – "Musluktan akan su gibi mi?" – "Hayır, terlediğimizde çıkan su gibi. Terlediğimiz zaman çıkan suyun aynısı değil. Su gibi." – "Nereden geliyor bu su?" – "Bence sıcaklıktan. Bulutları getiren galiba sıcaklık..." – "Nasıl oluyor bu. Neyin sıcaklığından geliyor?" – "Güneşten geliyor." – "Güneşin ısıttığı su nereden geliyor?" – "Güneşin kendisinden." – "Güneş neden oluşuyor?" – "Ateşten galiba." – "Çok sıcak olduğunda ellerimiz çok terler, güneş de terler, sonra bulutlar kaplar güneşi."

BAR (9;5): Yağmur "bulutlar"dan geliyor. – "Bulut nedir?" – "Su gibi." – "Su mudur?" – "Sıcaklık." – "Sıcaklık nasıl su veriyor?" – "Terletiyor." – "Neyi?" – "Bulutları. Bazen de bizi. Güneş yağmur yağdırmak için bulutları terletiyor." –"Bulutlar nasıl oluşuyor?" – "Birbirlerine benzeyen küçük damlalar ve bunlar da bulutları oluşturuyor." – "Bu damlalar nereden geliyor?" – "Gökyüzünden." – "Bu su nereden geliyor, gökten mi?" – "Mağaralar gibi, sonra su akıyor, aşağı iniyor."

BOUCH (11;10): Yağmur 'nem'dir. "İlk kez yağmur yağdığında nem nereden geliyordu?" – "Terlemeden." – "Neyin terlemesi?" – "Güneşin. Çok olunca terletir." Güneşin kendisi de terler.

Bu cevapların gelişme sürecinin fırtınalarla ya da bulutların oluşmasıyla ilgili cevapları hatırlattığı görülüyor: Hava ve duman hem suya hem de ateşe dönüşürler. Güneş de terler (Schi) vb.

Geriye, çocuğa göre yağmur ve bulut ilişkisi sorusunu irdelemek kalıyor. Düzeylerimizin irdelenmesi sırasında gördüğümüz gibi, bulutlar ve yağmur önce bağımsızdırlar; sonunda, yağmur buluttan geldiği için, neden sonuç ilişkisi oluştururlar aralarında. Ama bu iki uç arasında şimdi irdelememiz gereken can alıcı bir alan vardır, çünkü çocuk –ilginç

biçimde– bulutların yağmurun "işareti" ve nedeni" olduğu düşünceleri arasında gidip gelir.

Bulutları yağmurun "işareti" gibi gören birkaç örnek:

GRIL (7): "Ne zaman yağmur yağacağı anlaşılır mı?" – "Bazen gök gürülder." Ama, daha önce gördüğümüz gibi (§7), bu işaret aynı zamanda nedendir, çünkü Gril gökgürültüsünü Tanrı'nın yağmur yağdırmak için attığı bir taş gibi düşünüyor: "Büyük taşlar alıyor, onları atıyor ve yağmur yağıyor." Ancak bu neden akıldışıdır, çünkü yağmur topların içinde değildir, toplar tarafından tetiklenir.

REY (7) yağmuru Tanrı'nın bir boruyla gönderdiğini ve bulutların "siyah kireç"ten oluştuğunu söylüyor. Dolayısıyla, aralarında hiçbir ilişki yoktur. Bununla birlikte, bulutlar yağmurun işaretidir: "Yağmurun ne zaman yağacağı anlaşılır mı?" – "Hayır, sadece bulutlar görülür." – "Yağmur yağacağı zaman niçin bulut olur?" – "Çünkü Tanrı kızar." Oysa, bir kez daha görüyoruz ki, bulutlar kısmen yağmurun nedenidir: "Bulutlar nedir?" – "Gelen yağmur." Bu son cevap hiçbir biçimde Rey'in bulutu suyla özdeşleştirdiği anlamına gelmez. Rey ısrarla "siyah kireç" olduğu iddiasındadır bunun. Cevap sadece bulutun gelişini yağmurun tetiklediği düşüncesini içerir.

RAM'a (9) göre yağmur musluklardan gökyüzüne yükselir. Ayrıca, bulutlar da bacalardan çıkan dumandır. Dolayısıyla, iki olgu arasında bir ilişki yoktur. Bununla birlikte, RAM, yağmurun gökyüzüne ancak bulut olduğu takdirde çıktığını belirtiyor: "Ne zaman çıkıyor?" – "Bulutlar olduğunda." – "Bulutlar mı getiriyor onu peki?" – "Evet." – "Nasıl?" – "Çünkü siyahtır onlar." Ama, Ram'a göre, bulutlar dumandan oluşur ve kesinlikle su falan içermezler. Dolayısıyla, işaret gene bir neden olarak algılanmıştır ve çocuk mekanizmanın "neden"ini belirtmez.

ZWA (9;1), daha önce gördüğümüz gibi (§7), bulutların oluşmasını sudan çıkan hava kabarcıklarıyla açıklıyor. Dolayısıyla, ona göre, yağmur ve bulutlar arasında doğrudan bir ilişki yoktur. "Bulutlar neye yarar?" – "Yağmurun yağmak istediğini bildirmek için." – "Yağmuru onlar mı oluşturur yoksa gökten mi gelir yağmur?" – "Gökten gelir." – "Bulutlar yağmur mu yağdırır?" – "Hayır." – "Yağmurun yağacağını bildirmek için niçin bulut gerekiyor?" – "Çünkü hiç bulut olmasa yağmur yağmaz." Bu son sözlerde nedensel bir ilişki ifade ediliyor. Ama Zwa anketin sonuna kadar yağmurun bulutlardan gelmediği düşüncesinde ısrar ediyor.

Nihayet, "işaret" ve "neden" farklılaşması konusunda bulabildiğimiz en katıksız örnek. Ama, göreceğimiz gibi, çocuk gene de bulutu kısmen hem "neden" hem "işaret" gibi görmektedir.

BOUCH (11;10) yağmurun güneşin "terlemesi" olduğunu düşünüyor. Bulutların ise doğal kökenleri vardır ama Bouch bu düşünceyi belirginleştirmeyi kabul etmiyor. "Bulutlar nedir? Neden yapılmıştır?" – "Yağmuru haber verir. Güzel hava değildir." – "Niçin?" – "Bulutlar uzaktan görüldüğünde havanın kötü olacağı anlaşılır." – "Bulut olmasa gene de yağmur yağar mıydı?" – "Evet... (Hayır), o zaman havanın kötü olacağı bilinir, bulut olduğunda hemen hava kötüleşir." – "Niçin?" – "Sonra, hemen, bulut olduğu zaman yağmur yağar." – "Yağmuru bulutlar mı yağdırıyor?" – "Kötü havayı getiriyor ve yağmur yağdırıyor." – "O zaman yağmuru bulutlar mı yağdırıyor?" – "Hayır, yağdırmıyor." – "Niçin bulut geldiğinde yağmur yağıyor?" – "Hayır, bazen bulut geldiği için yağmur yağmadığı da olur." – "Niçin bulutlar yağmurun habercisidir?" – "Çünkü her zaman bulut geldiğinde yağmur yağar." – "Niçin?" – "Bulutlar kötü havayı haber verirler." – "Niçin?" – "..."

Bouch'un çelişkilerinden, bu çocuğun bulutların yağmurun işareti ve nedeni olduğu düşünceleri arasında duraksadığı anlaşılıyor. Bununla birlikte, Bouch'a göre yağmur bulutlardan gelmez!

Bu olgular son derece eğiticidir. Dolayısıyla, çocuğun yağmur ve bulutlar arasında bir ilişki görmediği düzey ve yağmurun bulutlardan geldiğini düşündüğü düzey arasında, birçok çocuğa göre, bulutun yağmurun "habercisi olduğu" bir geçiş dönemi vardır. Oysa, bulutun işaret gibi kabul edilmesi aynı zamanda neden olarak kabul edilmesidir. Nasıl bir nedenselliktir bu? Bulutların yağmur içermemeleri ve mekanik bir süreçle yağmuru tetiklememeleri anlamında rasyonel bir nedensellik değildir. Bulut, olayın gerekli bir özelliği olması dolayısıyla, daha çok bir nedendir. I. Meyerson'un ilkellerin bazı cevapları konusunda söylediği gibi: "Neden bir özellik, olayın bir yanı olur."[58] Bu formül çocuklarımızın bulutlar ve yağmur arasında kurdukları ilişkilere mükemmel biçimde uygulanır.

58) *Année psychol.*, cilt XXIII, s. 220.

Olayın gerekli bir parçası gibi kabul edilen bu işaret kavramı ayrıca çok önemlidir bizim için, çünkü yapaycı nedensellik (ve özellikle "yapaycılığın kökeninde bulunan ilişkiler") tözlerin özdeşleştirilmesi yoluyla nedensellik arasındaki olası geçiş biçimlerinden birini oluşturur. Gerçekten de, bulutlar ve yağmurla ilgili cevapların hareket noktasında bazı ilişki düşüncelerine rastlıyoruz: Biz yürüdüğümüzde bulutlar da yürür, bize itaat ederler, gece yapmak ve bizi uyutmak için vb. gelirler; yağmur bitkilerimizi sular, evlerimizi temizler vb. (bkz. Pau). Aynı cevaplar dizisinin öteki ucunda da rasyonel bir nedensellikle karşı karşıyayız: Hava bulutlarla sıkışır ve bulutlar suda erirler vb. Bu iki tip cevap arasındaki geçişi nasıl açıklayacağız? Bir yandan, bulutlar, yağmur ve insan arasındaki ilişki düşünceleri çocuk uydurduğunda yapaycı mitleri daha da güçlendiren farklı gruplaşmalara yol açar: Böylelikle, bulut, Tanrı'nın yağmur yağdırdığını vb. bildirmeye yarar. Böylelikle, içinde yağmur, bulut ve insanın ayrılmaz bir bütün oluşturduğu bir şema meydana gelir ve çocukların sorularımıza cevap olarak uydurdukları yapaycı mitleri doğuran da bu şemadır. Sonra yapaycı inanç kaybolurken ve böylelikle insani unsur nesnelerden ayrılınca nesnelerin kendileri arasındaki bir ilişki düşüncesi kalır; yağmur ve bulutlar birbirlerine gereklidir vb. İşte, bu yeni ama neredeyse yarı rasyonel ilişki bizim ikinci ve üçüncü düzeylerde saptadığımız tözlerin özdeşleşmesini doğurur. Dolayısıyla, bir kez daha, tözsel bir özdeşliği doğuran dinamik bir ilişki söz konusudur.

6. KARIN, BUZUN VE SOĞUĞUN AÇIKLANMASI. – Karın ve buzun kökeniyle ilgili olarak çok kısa ve kesin bilgiler verebiliriz. Ama bu açıklamaların altını çizmek gerekir çünkü çocuğun don ve soğuk arasında kurduğu ilişkiler nedeniyle belli bir ilgi alanı oluştururlar.

Karın ve buzun kökeniyle ilgili cevapları üç düzeyde sınıflandırabiliriz. Birinci düzeyde (7 yaşlarına doğru) yapaycılık vardır.

BOIS (5 ½): "Kar nasıl oluşur?" – "İnsanlar yapar." – "Nasıl?" – "Çok yüksek yaparlar." – "Ne demek bu?" – "Onu kurarlar." – "Nasıl yağar?" – "Küçük delikler yaparlar." – "Nerede?" – "Gökte." Buz ise 'donmuş kardır', yani 'sertleşmiştir'.

STEI (5 ½): Kar 'gökten' gelir. – "Nasıl?" – "Küçük mavi tıpalarla." – "Kim yapıyor bunları?" – "Tanrı." – "Kar niçin soğuktur?" – "Çünkü onun (kar) buzu vardır." – "Buz nereden gelir?" – "Çok soğuk olduğunda kalan kardan."

Yaklaşık 7 yaşından başlayarak doğal cevaplar söz konusudur. Ama biz, her biri kesinlikle iki düzeyi karakterize eden iki tür cevap buluyoruz. İkinci düzeyde (yaklaşık 7-9 yaş) karın kökeni sudan bağımsızdır:

GUT (8;9) sözgelimi yağmurun buhardan geldiğine inanıyor. Ama kar 'yumaklardan' geliyor. – "Nereden geliyor?" – "Gökten." – "Gökten, nereden?" – "Havadan." BUL'a (11 yaş) göre kar da havadan oluşur vb.

TAU (6): Kar 'gökyüzünden gelir çünkü gökyüzü yumaklara dönüşür'. Tau'ya göre kar sıkışarak su ve buz verir ama su eriyince ne buz ne de kar verir. RAT'a (8 yaş) göre su ve kum karışımıdır.

Üçüncü düzeyde, nihayet (ortalama 9 yaş), kar ve buz donmuş sudur:

GEN (7): "Kar nereden gelir peki?" – "Sudan. Kirli sudur." – "Kardan nasıl su oluşmuştur?" – "Soğuktan."

CHAL (9): "Kar nedir?" – "Yağmur." – "Nasıl?" – "Düşmek zorundadır, yukarıda buz olur." – "Buz nedir?" – "Donmuş su."

İlginçtir, üçüncü düzeyde bile buz her zaman donmuş su değildir çocuğa göre, ama sıkıştırılmış kar gibi, karın kendisinin donmuş su ya da sudan ayrı bir töz olması çok önemli değildir. Bu olgunun gözlemlenmesi önemlidir. Öncelikle, cisimlerin tanımlanması çocukta farklı özellikler gösterir: Deneyle dayatılmış gibi görünen (buz ve su gibi) durumda çok çabuk olmaz bu, oysa zihinsel bir saptama (bulutlara, yağmura, yıldızlara, ateşe vb. dönüşen hava gibi) olduğunda daha çabuk gerçekleşir. Bu olgu bize daha sonra doyma olgusu aracılığıyla bir ara belirtmiş olduklarımıza benzeyen, bulutları ve yıldızları yoğunlaşmış havaya indirgemekle ilişkili yeni bir cevap denemesini gösteriyor. Şu bir gerçek ki, buz olgusu bağlamında her çocuk iyice sıkıştırılmış bir kar topunun sert ve saydam olduğunu deneyerek öğrenmiştir. Ve çocuğun her buzu karın yoğunlaşma süreciyle açıklaması da çok ilginçtir:

Biraz önce karı havaya indirgediğini gördüğümüz GUT (8;9) şunları söylüyor: "Buz nedir?" – "Parçalara ayrılan kar." – "Niçin?" – "Sonra sertleşir." – "Niçin?" – "Çünkü buzdan oluşur." – "Nasıl olur?" – "Kar. Parçalardan oluşur."

BUL (11;8) buzun da kar gibi "havadan" oluştuğunu söylüyor. Buz 'kardan oluşmuştur'. – "Buz elde etmek için ne yapmak gerekir?" – "Kar

yağmasını beklemek gerekir." – "Donmuş bir çeşme gördün mü?" – "Evet." – "Su donabilir mi?" – "Su ve kar." – "Sadece suyla mı buz yapılabilir?" – "Hayır." – "Niçin?" – "Çünkü buz konmaz." Buz "sıkıştırılmış" kardır...

HEND (9;8) önce buzun donmuş kar olduğunu söylüyor. – "Buz olması için mutlaka her zaman kar mı gerekir?" – "Evet, çünkü sertleşir, sonra buz olur." – "Dışarıya bir bardak su koysam buz olur mu olmaz mı (kışın)?" – "Hemen olmaz! Aşağıda su olur ve üstte bir buz tabakası." – "Bardakta buzdan önce kar mı olur?" – "...Buzu oluşturan kardır."

Dolayısıyla, suyun, karın ve buzun tanımlanması ancak aşama aşama gelişir:

BUL (11;8), buz eriyince sudan başka bir şey olmaz diyor ama kar ve buzun sudan oluştuklarını kabul etmeye yanaşmıyor: "Sudan mı oluşur?" – "Su da vardır içinde." – "Neden oluşur yani?" – "Tamamen su değildir."

Bu cisimlerin tanımlanması nasıl olacaktır o halde? Bulutlar ve yağmur bağlamında gördüğümüz gibi, burada da çocuğun soğuğun suyun donması üstündeki etkisini anlamasından önce tözsel tanımlamayı dinamik bir ilişkinin belirlemesine mi tanık olacağız? Soğuk ve don ilişkilerini irdelerken saptayacağımız olgudur bu. Bu vesileyle, şimdiye kadar konuştuğumuz çocukları bir kez daha ele alalım.

Gerçekten de, çocuk, çok küçük yaşta şu soruyu sormaya başlar: Suyu donduran soğuk mudur yoksa kar ve buz mudur? Bununla birlikte, çocukların verdikleri cevapların iki önemli safhadan geçtikleri de olur. Birinci safhada kar ve soğuk arasında dinamik ve tözsel bir ilişki vardır: Biri öbürünü çeker ya da biri öbürünü üretir; öte yandan, soğuk, havayla özdeşleşmiş bir tözdür. İkinci safhada donu oluşturan soğuktur ve soğuk artık bir töz gibi düşünülmez, sıcaklığın olmamasına ve de güneşin gizlenmesi olgusuna indirgenir.

Birinci safhanın belirgin özelliği, işaret ve neden karışıklığı ve yapaycı ilişkilerdir, bunlar bize tözsel tanımlamanın dinamik ilişkiden nasıl geldiğini gösterir:

ROC (6): "Kışın hava niçin soğuktur?" – "Çünkü kar vardır." – "Soğuğu yapan nedir?" – "Kar." – "Kar olmasaydı soğuk olur muydu?" – "Hayır."

– "Kar mı soğuğu yapar yoksa soğuk mu karı?" – "Soğuk kar yapar." – "Soğuk nereden gelir?" – "Kardan."

LU (5 ½): "Kışın niçin soğuk olur?" – "Çünkü kar yağar." – "Kar olmasaydı soğuk olur muydu?" – "Hayır." – "Kışın niçin kar yağar?" – "Çünkü Tanrı soğuk yapar." – "Neyle?" – "Eliyle." – "Nasıl?" – "Soğuğu iter." – "Soğuk nereden gelir?" – "Sokaktan." – "Soğuk nedir?" – "Rüzgâr."

GEN (7): "Kışın soğuk nereden gelir?" – "Kardan." – "Kar nereden gelir?" – "Sudan. Kirli sudur." – "Su nasıl kar olmuştur?" – "Soğukla." – "Soğuğu yapan nedir?" – "Rüzgâr."

PAT (9): "Soğuk nedir?" – "Kar yağmak isteyince soğuk olur." – "Soğuk nereden gelir?" – "Rüzgârdan." – "Soğuk niçin kışın oluyor da yazın olmuyor?" – "Çünkü soğuk olan kardır."

HEND (9;8): "Soğuk nereden gelir?" – "Rüzgârdan." – "Kışın niçin soğuk olur?" – "Çünkü rüzgâr vardır." – "Ya rüzgâr olmadığı günlerde?" – "Çünkü bulutlar erir ve kar olur, böylece soğuk olur."

Dolayısıyla, bu çocuklara göre soğuk kar yapar ve kar da soğuk yapar. Ama bu üretim nedir? Öncelikle yarı manevi, yarı fiziki, basit bir tetiklemedir: Kar soğuğu çeker ve soğuk da karı çeker ya da her ikisi karşılıklı bir yardımlaşma içindedir. Sözgelimi, Pat'a göre, "kar yağmak istediğinde soğuk olur".

Buna karşılık, Pur'a göre kar "kışın belli olması için yağar".

PUR (8;8): "Kışın niçin kar yağar?" – "Kışın belli olması için." – "Yazın niçin kar olmaz?" – "Çünkü yazın meyve vardır. Kar yağarsa meyveler bozulur." – "Kışın sonunda niçin kar yağmaz?" – "Kışın bittiğinin beli olması için."

Sadece Pur'un görüşü değildir bu. "Niçin" kar yağdığı sorusuna küçük çocukların çoğunluğu bu cevapları verirler, ayrıca bu soruyu kendi kendilerine sorarlar. Bu durumda, daha önceki cevaplar aydınlanmaktadır: Kar soğuğun işaretidir, soğuk karın işaretidir ve her ikisi birbirlerini çekerler. Bu, en azından, çocuğun karın Tanrı ya da insanlar tarafından üretildiğini düşündüğü durum bağlamında geçerlidir. Bu dinamizmden daha sonra tözcülük doğar. Kar bir bedene, havaya benzetilir ve bu bedenin bir yandan kardan oluştuğu, öte yandan da karın içinde bir element olarak yer aldığı düşünülür. Bu ikinci tavır biraz önce belirlediğimiz düzeylerin ikincisini karakterize eder.

Gerçekten de, soğuğun havayla özdeşleştirilmesi çocuklarda son derece yaygındır. Çocukların havayla ilgili düşüncelerini irdelerken birçok örneğini göreceğiz bunun (bkz. C.P.). Çocuğa havanın ne olduğu sorulduğunda çoğu zaman "soğuktur" diye cevap verir (sanki soğuk bir tözdür) ve "rüzgâr nereden gelir?" diye bir soru sorulduğunda da cevap çoğu zaman şudur: "Soğuktan gelir." Öte yandan, karın ve buzun havadan oluştuğunu söyleyen birçok çocuk gördük (bkz. önceki sayfalarda Gut ve Bul'un cevapları; Bul soğuğun kesinlikle kardan ve buzdan geldiğini söylüyor: "Soğuğu yapan kardır. Ve de rüzgâr." – "Soğuk nereden gelir?" – "Soğuktan." – "Nedir?" – "Hava").

Yani, bu birinci dönemin cevapları karın ve soğuğun her şeyden önce dinamik ilişkisinin yavaş yavaş nasıl tözsel bir özdeşliği doğurduklarını yeterince gösterir bize; kar ve soğuk, sonuç olarak, birbirlerinden çıkmış iki cisim gibi düşünülür.

Buna karşılık, ikinci safhada çocuk donun soğuktan geldiğini düşünür, tersi geçerli değildir onun için. Kış soğuğunu ise rüzgârdan kaynaklanın bir soğuk gibi düşünmeye devam eder; daha sonra, gitgide, güneşin eksikliğini vb. söz konusu eder.

CEIN (10): "Buz nereden gelir?" – "Rüzgâr suyu dondurur." – "Kışın niçin soğuk olur?" – "Çünkü rüzgâr gelir... Çünkü rüzgâr her tarafı dolaşır."

VAUD (13): "Kışın soğuk nereden gelir?" – "Çünkü rüzgâr olur." – "Yazın da rüzgâr vardır..." – "Soğuk olan havadır." – "Kışın hava niçin soğuktur?" – "Çünkü güneş olmaz."

SCHAU (10;8): "Yağmur niçin kar olarak yağar?" – "Çünkü soğuktur." – "Soğuk nereden gelir?" – "Çünkü güneş yoktur." – "Kışın güneş olmaz mı?" – "Hayır." – "Nerededir güneş?" – "Bulutların arkasında."

Sonuç olarak, bu kar, buz ve soğuk irdelemesi bulutlar ve yağmurla ilgili olarak gördüklerimizi doğrular: Tözlerin özdeşliği yoluyla açıklama, çocukta ilksel bir unsur değil, bir türevdir. Çocuk ilk dönemlerinde, en azından farklı üç tözden oluşmuş gibi gördüğü birçok cisim karşısında bulur kendisini: Kar (ve buz), su, soğuk (ve hava). Bu üç cisimden her biri ayrı ayrı üretilmiş gibi gelir ona: Yağmur Tanrı tarafından gönderilmiştir, kar "mavi tıpalardan" oluşur, soğuk Tanrı ya da insanların gönderdiği havadır vb. Ama çocuk daha sonra bu cisimler arasında dinamik

ilişkiler bulur: Kar kışın, soğuk karın habercisidir, kar ve soğuk birbirlerini çekerler vb. Dolayısıyla, çocuk yapaycılıktan vazgeçtiğinde bu dinamik ilişkilerin altında tözsel ilişkilerin bulunduğunu düşünür ve cisimleri birbirleriyle açıklamaya çalışır: Kar soğuktan ve havadan gelir, soğuk kardan gelir vb. Nihayet, gözlemdeki gelişmeler çocuğa gerçek sırayı gösterirler: Donu oluşturan soğuktur ve soğuğu oluşturan kar değildir. Yapaycılık ve dinamik ilişkiler, sonra tözsel özdeşlik, nihayet nedensel dizilerin düzene sokulması... Bunlar özdeşleştirme yoluyla açıklamanın üç dönemi gibi görünmektedir.

7. IRMAKLAR, GÖLLER VE DENİZ. SULARIN KÖKENİ. – Eğer çocuk yapaycılığa gerçekten eğilimliyse, bu eğilim ırmakların ve göllerin açıklanmasında alanı iyice özgür bırakabilmelidir. Çocukların sorularının irdelenmesinin büyük ölçüde gösterdiği de budur: Bu bölümün başında aktardığımız soruların çoğu açık seçik biçimde yapaycılığı gerekli kılar. Sözgelimi, "Cenevre Gölü niçin Bern'e kadar gitmiyor" diye bir soru sormak, bunun ahlaksal bir nedeni olduğunu ve gölün bilinçli bir şekilde yaratıldığını düşünmektir.

Çocuklara soru sorarken üç düzeyde sınıflandırılabilecek cevaplar alınır. Bu düzeylerden birincisinde her şey üretilmiştir: Irmakların ve göllerin yatağı ve suyun kendisi. İkinci düzeyde yatak insan tarafından oluşturulur ama suyun kökeni doğaldır. Üçüncü düzeyde ise her şey doğaldır.

Birinci düzeyle ilgili bazı örnekler. Bu düzeyde, büyük olasılıkla, en küçük bazı çocuklar suyun kökenlerini belirtiyor ve bunların fizyolojik olduğunu söylüyor; bazı çocuklara göre su bilinçli (ya da ifade edilmiş) fizyolojik bir düşünce olmadan üretilmiştir; nihayet, bazılarına göre de, belirgin hiçbir şey yoktur bu bağlamda. Bu konudaki en ilksel olgulardan birini aktarıyoruz:

ROY (6): "Göl ilk kez nasıl oluştu?" – "Bir çukur vardı, sonra çevreye setler kondu." – "Bu çukur nasıl oluşmuş peki?" – "Hep vardı. İnsanlar oluşturmuştu onu." – "Irmak nedir?" – "Bir çukur, sonra su dolar içine." – "Bu çukur nasıl oluşmuştur?" – "İnsanlar yaptı." – "Su nereden gelir?" – "Sıcak olduğunda su oluşur." – "Ne anlama geliyor bu?" – "Sıcak." – "Nasıl yani?" – "Çünkü biz terleriz, sonra ıslanırız." – "Irmakların suyu nereden gelir?" – "Küçük bir tünelden." – "Tünelin suyu nereden gelir?" – "Bir kanaldan." – "Kanalın suyu?" – "İn-

sanlar bir çeşmeden su aldılar ve bu suyu borulara koydular." – "Dünyada su ilk kez nasıl oluşmuştur?" – "Su hep var mıydı?" – "Hayır." – "Su ilk kez nereden gelmiştir?" – "İnsanların çok fazla tükürmesinden." Roy, yağmurla ilgili olarak, §9'da gördüklerimizi bu sırada söylüyor bize.

Bu olgunun önemi çocuğun suya mal ettiği fizyolojik köken, tüküren insanlardır. Küçük çocukların ilgileri bilindiğinden bu ifade olayları daha yavan bir biçimde dile getirmenin ince bir biçimidir. Çocukların ırmakların kökeni konusunda işeme eylemini düşünmüş olduklarını farz etmek kötü bir şaka olabilir. Bununla birlikte, bize göre kesin olan şudur ki, bu tür imgeler, onların kafasından biz soru sorarken de geçmektedir:

JU da (7) Roy gibi ırmakların insan tarafından oluşturulduğunu ve suyun çeşmelerden ve borulardan geldiğini düşünüyor. "Borulardaki su ilk kez nasıl oluştu?" – Ju kıpkırmızı kesiliyor. – "Düşündüğünü söyle. Söylediklerin doğru olmasa da önemli değil." – "...Tuvaletler." – "Tuvaletlerin suyu mu?" – Bu sırada Ju daha da kızarıyor, gözleri yaşarıyor ve biz de konuyu değiştiriyoruz.

HER (7): "Irmaklardaki su ilk kez nasıl oluştu?" – "Yağmur yağdığında gelen su... Bazen tuvaletlerin suyu. Lağımlara gider ve lağımların suyu da Arve'a akar." Irmak yatağına gelince: "Kazıldı ve büyük bir çukur oluşturuldu."

Ama burada, çoğu zaman olduğu gibi, sağır-dilsizlerin anıları belirleyici bir tanıklık yansıtıyor bize:

Estrella, William James'e gönderdiği ve çocukluk anılarını tamamlamaya yönelik mektubunda[59] şöyle diyor: "*Okyanusun kökeni konusunda şunu ekleyeyim. Bir gün arkadaşlarla denize gittim. Onlar denize girdiler. Ben de suyun tadından ve dalgaların gücünden habersiz, ilk kez denize girdim. Gözlerim ve ağzım açık, tepetaklak oldum. Az daha boğuluyordum. Yüzme bilmiyordum. Battım içgüdüsel olarak, kumda ellerimi hareket ettirerek yüzmeye çalıştım. Ağzımdaki suyu, kendi kendime niçin bu kadar tuzlu olduğunu sorarak püskürttüm. Bunun, o güçlü tanrının (tepelerin arkasında gizlenen "iri yarı ve güçlü adamın") idrarı olduğunu düşünüyordum.*"

59) *Philos. Rev.*, I (1892), s.613-624.

Ama kesin olan şu ki, çocukların çoğu kendilerine soru sorulduğu sırada bu hipotezleri ortaya atamazlar. Dolayısıyla, suyun üretildiğini düşünürler ama bu üretimin kaynağını belirtemezler:

REV (6): "Baban küçükken göl var mıydı?" – "Yoktu, göl 'bir insanın" açtığı deliktir." – "Gölün suyu nereden gelir?" – "Çeşmeden." – "Çeşmenin suyu?" – "Bir musluktan ve sonra su yusyuvarlaktır ve sonra su delikten çıkar ve sonra üstünde gemiler gider." – "Musluğun suyunu kim yapıyor?" – "Bir bey." – "Nasıl?" – "Musluğun suyunu yatırmış, sonra su iniyor."
GRIM (5 ½): Göl büyük bir deliktir. "Delik nasıl meydana gelmiştir?" – "Kürekle açtılar." – "Kim?" – "İnsanlar." – "Niye?" – "İçine su doldurmak için." – "Ya da belki kendiliğinden gelmiş olamaz mı?" – "Hayır." – "Nereden almış olabilirler onu?" – "Çeşmelerden." – "Irmakların suyu nereden geliyor?" – "Yerden." – "Yerdeki su?" – "Çeşmelerden." – "Çeşmelerin suyu?" – "Gölden." – "Gölün suyu?" – "Kovalar bulunur, sonra suya atılır ve içine su konur."
RAT (8): "Irmaklar nereden gelir?" – "Gölde. Bazen Arve'dan." – "Arve nereden geliyor?" – "Bilmiyorum. Beyler büyük bir çukura su doldurdular." – "Çukur peki?" – "Beyler kazdılar." – "Su nereden geliyor?" – "Çeşmelerden." – "Çeşmelerin suyu nereden geliyor?" – "Bilmem. Sanıyorum birisi yaptı onu." – "Nasıl?" – "..." – "Neyle?" – "Bilmem... Bir şeyle. Toprakla, sanıyorum yaptılar."

Bu örnekler sonsuza kadar gidebilir ama birbirlerine benzemezler. Bu birinci düzey ortalama 7-8 yaşlarına kadar gider. Bir yandan ırmakların insanlar tarafından kazıldığını söylerken suyun yağmurdan ya da yağmurun beslediği kaynaktan geldiğini söyleyen çocukları ikinci düzeye alıyoruz. Bu ikinci düzey ortalama olarak 9-10 yaşlarına kadar uzanır. Bazı örnekler:

BAB (8;11): "Göl nedir?" – "Büyük, yuvarlak bir şey, içinde su olan bir çukur." – "Baban küçükken göl var mıydı?" – "Evet." – "Büyük baban?" – "Evet." – "Cenevre'deki ilk insanlar?" – "Hayır." – "En eski olan hangisi, göl mü Cenevre mi?" – "Göl." – "Nasıl oluşmuştur?" – "Su düşmüştür içine." – "Nereden?" – "Gökten." – "Peki o büyük, yuvarlak şey?" – "Kazdılar." – "Kim?" – "Beyler." – "Kim?" – "İşçiler." Irmaklar için de aynı şey geçerlidir. "Önce ne vardı, köprüler mi ır-

maklar mı?" – "Köprüler." – "Önce köprüler mi yapıldı?" – "Evet." – "Niçin?" – "Geçmek için." – "Niye?" – "Çünkü su yoktu, çukur vardı."

GEN (7): "Arve nasıl oluşmuştur?" – "Yağmurla." – "Çukur, çukur nasıl oluşmuştur?" – "Makinelerle."

BAR (9 ½): "Göl nasıl oluştu?" – "Yağmurdan." – "Çukur?" – "İnsanlar kazdılar." – "Nasıl?" – "Küreklerle." – "Çok oldu mu?" – "Çok oldu." – "Önce ne vardı, Cenevre mi, göl mü?" – "Cenevre." Arve'a gelince: "İnsanlar kazmıştır onu." – "Niçin?" – "Irmak yapmak için." – "Su nereden geliyor peki?" – "Yağmurdan." – "Nasıl? Nereye yağıyor?" – "Yere." – "Nereye?" – "Yere. Toprağa gömülüyor." – "Sonra?" – "Irmakta akıyor."

BUL (11;8): "Göl nasıl oluştu?" – "Kazdılar." – "Kim?" – "İnsanlar." – "Ne zaman?" – "Çok önce." – "Kim?" – "Eski insanlar." – "Niye?" – "Gemiyle kantonlara gidebilmek için." (Lozan'da! Del'in (6 ½) sorusu –"Göl niçin Bern'e kadar gitmiyor"– şimdi anlaşılıyor.) "Niçin?" – "Gemiyle geziye çıkmak için, avcılar için." – "Niye?" – "Balıklar için." – "Balıklar nereden geliyor?" – "Balıklar nereden geliyor?" – "Tanrı ve insanlar gölü yaptılar ve Tanrı balıkları koydu içine." – "Gölü yapan Tanrı mı insanlar mı?" – "Hayır, gölü Tanrı yaptı." – "Suyu nereden aldı?" – "Kaynaklar ve ırmaklar var ve göle aktardılar bunları." – "Hangisi en eski, Cenevre mi göl mü?" – "Cenevre... Yok... Göl."

Bu birkaç örnek yapaycılığın çocuklarda ne kadar spontan olduğunu gösteriyor, çünkü ırmakların suyunun dağlardan ve yağmurlardan geldiğini öğrendiklerinde ya da keşfettiklerinde yatağı yapay olarak düşünmeye devam ediyorlar. Dahası, bu ikinci ve üçüncü düzey arasında yapaycılığın, ifade edilmiş inançlar durumunda değilse bile, zihinsel yönelim bağlamında ne kadar köklü olduğunu gösteren bir dizi ara olgu bulunur. Sözgelimi, aşağıdaki örneklerde doğal açıklamalar (üçüncü düzey karakteristikleri) biçiminde belirgin olarak yapaycı (ve ikinci düzey anlayışlarından gelen) bir eğilim görülür.

CHAL (9): "Göl nasıl oluştu?" – "Su kazdı." – "Su nereden geliyor?" – "Dağdan." – "Arve suyu nereden geliyor?" – "Derelerden." – "Derelerin suyu?" – "Dağdan." – "Arve çukuru nasıl oluştu?" – "Su dola dola kazdı orayı." – "Hangisi eski, Cenevre mi, göl mü?" – "Cenevre." – "Cenevre mi Arve mı?" – "Cenevre." – "Göl ve Arve niçin Cenev-

re'nin kenarında?" – "Dereler inmiştir." – "Niçin buraya indi de başka bir yere inmedi?" – "Birçok dere oluşmuştu." – "Niçin göl kentin yanındadır?" – "Çünkü onları ayırır." (Gerçekten de, Cenevre iki kıyıdadır.) – "Niçin kent gölün kenarındadır?" – "Çünkü kenarında meydana gelmiştir." – "Niçin?" – "Dereler kente doğru inmiştir." – "Daha uzakta oluşabilirler miydi?" – "Evet. Belki insanlar başladı kazmaya ve dere suyu da içine aktı." Gene altta yatan yapaycılık belli oluyor çünkü Chal tüm gerçeğe karşın kentin gölden eski olduğunu iddia ediyor.

PAR (9): "Göl nereden geliyor?" – "Su tabii ki." – "Nereden geliyor?" – "Dağdaki derelerden." – "Nereden geliyor?" – "Yağmur yağdığında gökten." – "Irmağın çukuru nereden geliyor?" – "Çünkü küreklerle kazılmıştır. Dağdan su indiğinde de çukur oluşturmuştur." – "Su mu yoksa kürekler mi?" – "Su." – "Cenevre her zaman var mıydı?" – "Hayır. Evet!" – "Cenevre gölden önce var mıydı yoksa göl mü öncedir?" – "Kent çünkü gölden önce bir kent gerekir, yoksa her tarafa gider su." – "Arve'ı biliyor musun?" – "Evet, hepsini biliyorum." – "Önce kent mi vardı yoksa Arve mı?" – "Kent. Kenti yaptılar, sonra köprüleri, sonra yağmur yağmaya başladı ve su oldu ve Arve'a ve Rhône'a düştü."

Bu son örnek, doğal cevaplar içinde, barındırdığı yapaycı ısrarcılığıyla ilginçtir. Son örnekler birinci düzeydeki ilkel olgulardan çok daha ilginçtir çünkü burada çocuğun zihinsel yönelimi daha dolaylı, dolayısıyla daha gerçekçi bir biçimde ortaya çıkar.

Şimdi, üçüncü düzeyle, yani ırmaklar ve göllerle ilgili soruya verilen cevabın bütünüyle doğal olduğu düzeyle ilgili iki örnek veriyoruz. Bununla birlikte, bu düzeyin en ilkel örneklerinde (sözgelimi aktaracaklarımızdan birincisi) cevabın mekanist olmadığı, özellikle "içkin bir yapaycılık"tan geçtiği görülür: Su, insana çok büyük bir hayır yapmasını sağlayan belli bir amaçsal dinamizmle donanmıştır.

BAR (9;5): "Göl nereden geliyor?" – "Irmaklar." – "Nasıl kazılmıştır?" – "Su kazdı. Çok kuvvetli gelince, büyük dalgalar geldiğinde taşları itiyordu." – "Hangisi eski, Cenevre mi göl mü?" – "Cenev... Aynı!" – "Nasıl oluyor da Cenevre gölün kenarında?" – "Çünkü göl olmasaydı su da olmayacaktı!" Dolayısıyla, göl mekanik ve amaçsal nedenlerle açıklanıyor ve mekanizm amaçların hizmetinde bir araçtır.

BUR (12;7): "Göl nereden geliyor?" – "Dağlardan." – "Nasıl?" – "Dağlarda kar olduğunda. Kar erir." – "Göl nasıl kazıldı?" – "Su." – "Dereler?" – "Çünkü çakıltaşları yuvarlanır ve yer kazılır." – "Önce hangisi vardı, Cenevre mi göl mü?" – "Göl." – "Rhône, Arve ya da Cenevre, hangisi?" – "Irmaklar."

Bu farklı düzey çocuklarının animizmine gelince, bir kez daha görüyoruz ki, yapaycılık ve animizm, karşıtlaşmak şöyle dursun, iç içe geçerler. Gerçekten de, birinci düzey çocuklarının onda dokuzuna göre, göllerin ve ırmakların suyu bilinçli ve canlıdır, ancak bu çocuklar –kaynağını bilmemekle birlikte– bu suyun üretilmiş olduğuna inanırlar. Daha sonraki düzeylere gelince, ikinci düzey çocuklarının onda sekizi, üçüncü düzey çocuklarının da üçte biri suyun canlı ve bilinçli olduğunu düşünürler. Gördüğümüz gibi, animizm tedrici olarak yapaycılığa doğru geriliyor.

Cenevre'deki yabancı çocukların cevaplarını irdeleyebilirdik ama bunlar daha önceki cevaplarla o kadar benzerlik gösteriyor ki bu konuda ısrarcı olmak yararsızdır. Beaulieu-sur-Mer ya da Valais'deki bazı çocuklara Akdeniz'in ya da küçük dağ göllerinin kökeni konusunda bazı sorular sorduk. Bayan Rodrigo aynı anketi İspanya'da yaptı. Cevaplar nitelik açısından aynı. Deniz "büyük bir delik ve içine su doldurulmuş". Bu su nereden geliyor? "Borulardan ve musluklardan" (7-8 yaş) vb. Paris'teki çocuklar doğanın gerçeklikleri konusunda Cenevre'dekiler gibi aynı doğrudan deneyime sahip olmadıklarından sorun farklı biçimde ele alınıyor. Dolayısıyla, burada yapaycılık daha ileri bir noktada. Ama düzeyler nitelik açısından aynı: Sadece süreleri farklı.

10
Ağaçların, Dağların ve Yeryüzünün Kökeni

Geriye çocuğun ağaç, taş, kumaş vb. hammaddelerin kökenini nasıl açıkladığının irdelenmesi kalıyor. Bunlar sistem anlayışı içinde sorulmuş sorular değildir. Bu soruların her biri, çocuğu, en azından bazı çocukları ilgilendirir. Daha çok da şunu söyleyebiliriz ki, soracağımız sorular çocuklar tarafından gerçekten sorulmuştur. Sözgelimi Bohn'un düzenlediği[60] soru derlemesinde tümü aynı çocuğa ait olan şu soruları buluyoruz. 2 yaş, 6 ay: "Baba, bizden önce de insanlar var mıydı?" – "Evet." – "Nasıl geldiler buraya?" – "Bizim gibi doğdular." – "Üstünde insanlar yaşamaya başlamadan yeryüzü var mıydı?" – "Evet." – "Onu oluşturabilecek hiçbir insan yoktu da buraya nasıl geldi?" 3½ yaş: "Yeryüzünü kim yaptı? Bizim yeryüzünde olmadığımız bir zaman olmuş mudur hiç?" 4 yaş, 9 ay: "Kayalar neden oluşmuştur?"

Bayan Klein, ilginç bir araştırmada,[61] 4-5 yaş çocuklarında şu sorulara muhatap oluyor: "*Wie wird Holz? Wie wird Stein?*" Çocuğa taşın her

60) *Pedag. Semin.*, 1916.
61) Eine Kinderentwicklung, *Imago*, cilt VII, s. 251.

zaman var olduğu cevabı veriliyor ama o gene soruyor: "*Aber woraus ist er hergekommen?*" Öteki sorular ağaçların, çiçeklerin büyümesi, tozun, camın vb. kökeniyle ilgilidir. Kısacası, tüm maddeler spontan bir meraka yol açabiliyorlar ve sorunun sorulma biçimi genellikle çocuğun yapaycı bir cevap beklediğini gösteriyor.

1. AĞACIN VE BİTKİLERİN KÖKENİ. – Cevap sürecinde gene üç düzey çıkıyor karşımıza: Tam bir yapaycılık, yapaycılık-doğal cevap karışımı ve nihayet bütünüyle doğal cevap. Birinci düzeyde odunun mobilya artıklarından çıkan parçalarla üretildiği düşünülür. Ya da ağaçlardan gelir ama tüm ağaçlar insanlar tarafından yapılmıştır; ya yere çubuklar dikilmiştir ya da satıcılar tarafından üretilmiş taneler ekilmiştir. İkinci düzeyde çocuk odunun ağaçlardan ve ağaçların da tanelerden (ya da köklerden vb.) geldiğini anlar. Ayrıca, taneler de ağaçlardan ya da başka bitkilerden (buğday vb.) gelir. Ama insanların bunları toplamaları ve ekmek için işlemeleri gerekir, aksi takdirde büyümez ağaçlar. Dolayısıyla, doğa kendine yeterli değildir henüz. Nihayet, üçüncü düzeyde tamamen uygun cevaplar gelir.

Ortalama 7-8 yaşına kadar uzanan birinci düzeyle ilgili bazı örnekler. Bu bağlamda iki tip cevap vardır: Odunun ağaçlardan geldiğini öğrenmemiş çocukların cevapları ve bunu öğrenmiş olan çocukların cevapları. Birinci tipe giren bazı cevap örnekleri:

DAR (4): "Odun nasıl elde ediliyor?" – "Bilmiyorum." – "Nasıl olduğunu sanıyorsun?" – "Satın alınmıştır." – "Kimden?" – "Bir kadından." – "Kadın nereden bulmuştur odunu?" – "O kendisi yapmıştır odunu." – "Nasıl?" – "Büyük odun yapmak için küçük odun parçalarını yapıştırmıştır." – "Ya küçük parçalar?" – "Çivilerle yapılmıştır." – "Nasıl?" – "Yapıştırılır. Çakılır (çiviler). Odunun içine şeyler çakılır." – "Küçük parçalar nasıl bulunmuştur peki?" – "Bilmiyorum. İnsan çalışırken büyük odun parçaları düşer."

POR (4 ½): Odun 'satıcıdan gelir'. – "Satıcı nereden bulur odunu?" – "Torbalarla alır." – "Bitince?" – "Başka bir beyden alır."

LUG (7): "Odun nereden bulunur?" – "Bir makineden geçirilir." – "Odun elde etmek için makineye hiçbir şey koymaya gerek yok mudur yoksa bir şey koymak mı gerekir?" – "Bir şey koymak gerekir." – "Ne?" – "Yongalar koymak gerekir."

RUD (7): Odun satıcıdan gelir, satıcı da başka bir satıcıdan alır, böyle

gider. İlk odunun kökenine gelince, 'dolapları parçalayan bir beydir bu'.

Daha geçerli bilgilere sahip olan çocuklara geçiyoruz şimdi de; bu çocuklara göre, odun ağaçlardan, ağaçlar da tanelerden gelir. Yapaycılığın bu ikinci düzeyde de tam olduğunu göreceğiz çünkü taneler de sonradan üretilmiştir:

TER (6 ½): "Odun nasıl elde edilir?" – "Şeylerle yapılır." – "Neyle?" – "Odunla." – "Odun nereden geliyor peki?" – "Ormandan." – "Nasıl?" – "Tanrı insanlara yardım etmiştir odun yapmaları için, sonra toprağa ektiler onları." – "Ektikleri bu odunu nereden buldular?" – "Odun yaptılar ve sonra toprağa ektiler." – "Bazen yeni ağaçlar oluyor mu?" – "Evet." – "Nasıl oluyor?" – "Şeyler ekiliyor?" – "Ne?" – "Dükkânlardan alınıyor." – "Taneler nasıl yapılıyor?" – "Yapıyorlar." – "Kim?" – "Beyler." – "Tane bulmak için ne yapmak gerekir?" – "Yuvarlak şeyler bulmak gerekir." – "Nereden alınır bunlar?" – "Topraktan." – "Nereden?" – "Tarlalardan. Otlar ayıklanır sonra taneler alınır." – "Onlar oraya nasıl gelmişlerdir?" – "İnsanlar onları ekerken kaybetmişlerdir." – "Nereden geliyordu bunlar?" – "Satıcıdan." – "Satıcı nasıl buldu bunları peki?" – "Fabrikadan göndermişlerdir." – "Bu taneler bulunmuyor mu?" – "Hayır yapılıyor onlar."

BLAN (6): "Odun nasıl elde ediliyor?" – "Ağaçların gövdeleri kesiliyor." – "Ağaçlar nasıl elde ediliyor?" – "Taneler ekiliyor." – "Taneler peki?" – "Alınıyor." – "Nereden?" – "Dükkânlardan." – "Dükkândaki bey?" – (Biraz düşünür) "Onları yapıyor o." – "Neyle?" – "Başka tanelerle." – "İlk insanlar ortaya çıktığında ağaçlar var mıydı?" – "Hayır." – "Nasıl başladı bu?" – "Tanelerle." – "Bu taneler nereden geliyordu?" – "Dükkândan."

Ağaçların kökenin ne kadar yapaycı olduğu anlaşılmaktadır. Asla ve kesinlikle çocuğun ilkel kozmogonilerden daha fazla egemen olmadığı bir *ex nihilo* yaratım söz konusu değildir. Çocuk cevap vermesi için teşvik edilirken sürekli bir kısırdöngü oluşuyor: Odun yongalardan oluşur ya da taneler tanelerden oluşur.

Bu ikinci düzeyde tanelerin oluşumunun doğal süreci düşüncesi oluşur ama insanın ağaçların üretilmesi için gerekli olması anlamındaki yapaycılık da canlı kalmıştır. Bu bağlamda bazı örnekler:

DUC (6;10): Odun ağaçlardan gelir. "Ağaçlar?" – "Tane yetiştirilir." – "Tane?" – "Alınır." – "Kimden?" – "Satıcıdan." – "Satıcı nereden bulur?" – "Kendisi yapar." – "Nasıl?" – "Makineyle." – "Makineyle nasıl tane yapılır?" – "Makinelere konur." – "Ne konur?" – "Ağaçlarda biten şey?" – "Ne?" – "Elmalar." – "Köknar taneleri nasıl elde edilir?" – "Kozalaklar alınır." – "Sonra?" – "Makineye atılır." – "Ağaçlardan hiçbir şey almadan tane elde edilebilir mi?" – "Hayır." – "Makine olmadan ağaç yetiştirmek mümkün müdür?" – "Hayır."

AH (7 ½): Odun ağaçlardan gelir, ağaçlar da tanelerden. 'Fabrikada' taneler bulunur. – "Hangi fabrika?" – "Tane fabrikası." – "Fabrikada ne yapılır?" – "Onlar yapılır." – "Neyle?" – "Buğdayla." – "Çiçekler buğday tanelerinden mi yapılır sence?" – "Evet." – "Beyler olmasaydı, çiçekler olur muydu?" – "Hayır."

Doğal olarak, çocuklar köyü daha iyi bildiklerinden "fabrikalar"ı daha az işin içine katıyorlar, ama gene de insanın bitkilerin büyümesi için gerekli olduğuna inanıyorlar.

BOUV (8): Köknarlar tanelerden çıkar. Tanelere gelince, 'onlar kozalaklardan alınır'. – "İnsanlar olmasaydı ormanlarda köknarlar kendiliklerinden büyür müydü?" – "Hayır, çünkü kimse olmayacaktı." – "Kimse olmasaydı hiç tane olmaz mıydı?" – "Hiç ağaç olmazdı." – "Niçin?" – "Çünkü taneleri yoktur." – "Niçin?" – "Çünkü alınamazdı onlar."

Bütün çocukların köyü çok iyi bildikleri Cenevre kenar mahallelerinde bile, en bilgili çocuklarda dahi yapaycı eğilimin nasıl kök salmış olduğu görülüyor.

Nihayet, çocuklara sorulabilecek ilginç sorulardan biri, "ağaçların yapraklarının niçin yeşil olduğudur". Birinci düzeyde şöyle cevap veriyor çocuk bu soruya:

DU (4): "Çünkü renklendirilmiştir."

FREZ (4): Dağlardaki ağaçları 'beyler yapmıştır'. – "Nasıl?" – "Odunla. Odun buldular. Çiçekleri buldular sonra ağaçlara koydular onları." – "Ağaçların yaprakları niçin yeşil?" – "Ağaçların güzelleşmesi için."

BLAN (6): "Onu parlattılar."

İkinci düzey çocuklarının cevapları ise şöyle:

OL (6;11): "Çünkü en taze yapraklar bitmiştir."
EYN (6): "Yapraklar niçin yeşil?" – "Çünkü tane ekilmiştir." – "Bunlar niçin yeşildir ve başka renkte değildir?" – "Çünkü ilkbahardır."
GIO (7;2): "Onları yeşil renkte getiren ilkbahardır."
IWA (9 ½): "Onları yeşil yapan ağaçtır." – "Ağaç bunu nasıl yapabilmiştir?" – "Onlar (yapraklar) köklerinden çıktığında kökleri yeşillendirmiştir." – "Bu kökler nereden geliyorlar?" – "Taneden." – "Taneler ne renktir?" – "Taneler çiçek rengindedir." – "Hiç mavi tane gördün mü?" – "Hayır." – "Mavi çiçek gördün mü?" – "Evet." – "Nasıl oluyor?" – "Tanelerde biraz mavi renk var." – "Görmek mümkün mü bu mavi rengi?" – "Hayır."

Bu son cevaptaki ön-biçimci eğilim görülüyor.

Birinci düzey ortalama olarak 6-7 yaşına kadar uzanıyor, ikinci düzey ise 9 yaşına kadar gidiyor. Üçüncü düzey cevapları tanelerin kökeni bağlamında doğru cevaplardır ve bu düzey çocukları yaprakların yeşil rengi konusunda kesin cevaplar vermeyi reddediyorlar. Veya biraz önce gördüğümüz cevapların aynılarını veriyorlar.

2. DEMİRİN, CAMIN, KUMAŞIN VE KÂĞIDIN KÖKENİ. – Bu cevapları çok kısa tuttuk çünkü hiçbir ilginç özellikleri yoktur.

Çok küçük yaştaki çocuklarda görünüşte ön-yapaycı bir düzey var ama aslında bu düzey sadece cevap verme gereksiniminden önce geliyor:

OA (4) demirle ilgili olarak 'onun bulunduğunu' söylüyor. 'Kendiliğinden' oluşmuştur. Kâğıt ve kumaş için de aynı cevap. FREZ (4) aynı cevapları veriyor. Demir 'bulunuyor'. – "Üretiliyor mu bulunuyor mu?" – "Bulunuyor." – "Nerede?" – "Biz teyzemde bulduk."
SALA (4): "Suyun içinde ellerimizle yakalıyoruz onu." Bu cevap, demir, kâğıt vb. için verilmiştir.

Bu düzey, her türlü cevaptan önce gelse de, yapaycılığı hazırlamaktadır: Nesneler insan için örgütlenmiş bir kozmos aracılığıyla hazır olarak verilmiştir bize. Bu koşullarda, verilen ilk cevaplar tamamen yapaycı olacaktır. Bu açıdan çok belirgin bir geçiş örneği:

MASS (6): Demir 'topraktan çıkarılır'. "Ama topraktaki demir nereden geliyor?" – "Oraya (toprağa) konmuştur o."

Maddelerin kökeni konusunda verilen ilk cevaplar iki tiptir: maddeler kimi zaman birbirleri aracılığıyla üretilir, kimi zaman da maddenin kendisinin parçalarıyla üretilir. Bazı birinci tip örnekleri veriyoruz:

BLAS (5): Demir "telden yapılmıştır', yani 'çok küçük demir tellerden', bunlar da 'başka tellerden'. Kumaş 'ottan' üretilmiştir. Bardak 'cam'dan yapılmıştır.
BOS (6): Demir 'topraktan yapılmıştır'. Bardak gibi.
CO (6): Demir 'camdan yapılmıştır'.
OL (6): Aynı cevabı verirken şunu da ekliyor: "Demir yapmak için cam ısıtılır."
FER (7;9): Demir 'sactan' yapılır ve sac da 'lehimle' yapılır, lehimse 'ağaçlardaki ziftle'.
VAU (6): Demir elde etmek için makinelere odun konur, kâğıt elde etmek içinse cam konur.
RU (7): Kumaş 'örümcek ağlarından' yapılır ve kâğıt 'horozun ayakları'ndan yapılır.

Kısacası, makineler çocuğun kavradığı benzerliklere göre herhangi bir şey elde etmek için içlerine herhangi bir şeyin konduğu sihirli kutulardır. Bayan Klein, daha sonra aktaracağımız bir yazısında, 4 yaşındaki çocuğunun bir gün akşam yemeğinde yenecek ıspanağın patatese dönüşmesi için uzun süre pişirilmesini istediğini anlatıyor. Burada, çocukların makinelerle ilgili düşüncelerini irdelerken karşımıza çıkacak olan yetişkin tekniğinin mutlak gücüne duyulan inancı buluyoruz.

İkinci tip cevaplar şöyledir:

DAR (4): Demir dükkânlardan gelir: "Küçük parçaları yapıştırırlar." (Parçalar bir bütün yapmak amacıyla yapıştırılır.)
BEN (5 ½): Cam 'kırılmış cam'dan yapılır.
OL (6): 'Bulunan cam parçaları birleştirilir'.

Ama bu cevaplar daha öncekilerle eşdeğerdir ve onlarla karışmıştır.

Bu veriler, ancak, çocuğun yetişkinin mutlak gücüne inancını gösterdikleri ölçüde ilgiye değerdir. Bu safhada, doğadaki her şey çocuğa yapay ya da üretilmiş gözükür. Daha sonra, yani çocuk yavaş yavaş makinelerin güçlü ve gizemli olmadıklarını anladıkça, doğal olguların çocuğa yapaycılıkla açıklanması gitgide zor gelecektir ve yapaycılık yerini tamamen fiziki açıklamalara bırakacaktır.

3. ÇAKILTAŞLARININ VE TOPRAĞIN KÖKENİ. – Yer sorunu daha önce sözü edilen maddelerle ilgili sorundan daha ilginçtir. Çocukların düşünceleri yetişkin etkisine ve boş sözlere daha kapalıdır.

Çakıltaşlarının kökeni sorusuna daha somut bir soru ekledik. Çocuklara hepsi de göl ya da Arve kenarında gördüklerine benzeyen yuvarlak ve parlak bir çakıltaşı gösterdik ve sorduk: "Niçin yuvarlaktır?" Çocuk yıpranmayı üreten unsurun su olduğunu söylemediğinde biz ekliyorduk: "Arve kenarında buldum onu. Niçin onun yuvarlak olduğuna inanıyorsun sen?"

Verilen cevaplarda üç düzey saptadık: 7-8 yaşlarına doğru tam bir yapaycılık, 9-10 yaşlarından itibaren doğal cevap ve ikisi arasında bir ara düzey.

Birinci düzeyde, toprak ve taş, sözgelimi "küçük taş parçaları"ndan, birbirlerinden üretilmiş gibi düşünülür. Bu bağlamda iki örnek:

DAR(4): Çakıltaşları 'bir evden' gelirler. 'Yanmış (harabe halindeki) bir evden taşlar alınır'. "Salève'de çakıltaşları vardır: Nereden gelir bunlar?" – "Toprağa dikilmiştir." – "Nereden gelir?" – "Zordur buna cevap vermek! Mermerden yapılır bunlar."

SALA (4): Çakıltaşları 'yapılmıştır'. Toprağa gelince, 'o içeridedir'. – "Nerede?" – "Çakıltaşlarının içinde."

BLAS (5): Çakıltaşları 'küçük taş parçalarından' yapılır, toprak ise 'üretilir'.

ZAL (5): "Evleri yapan beyler. Toprağı yapan onlardır."

COUR (5): "Salève'in taşları nereden geliyor?" – "Beyler dikmiş olmalı onları." – "Taşlar nasıl oluşmuştur?" – "Çimento konur, sonra yapıştırılır, sonra bir çekiçle vurulur, yapıştırılır." – "Taşlar dikilmiştir, ne demek oluyor?" – "Küçük parçalar dikilir, sonra çimento konur, sonra yapıştırılır."

BLAU (6): Köyde de çakıltaşları vardır 'çünkü toprağa tane ekmişlerdir'. – "Ne taneleri?" – "Çakıltaşı taneleri." – "Nereden geliyor bunlar?" – "Beylerden." – "Nasıldır?" – "Yuvarlak." – "Ne işe yararlar?" – "Çünkü ekilir bunlar." – "Ekilince ne yaparlar?" – "Çakıltaşı verirler."

HATT (7): Beyler 'iri kum taneleri, kum, çakıltaşlarını aldılar ve bunlardan taş yaptılar'. Köydeki taşlar: 'Beyler atmıştır onları'. Toprak insanlar tarafından yapılmıştır.

CUV (6): Bütün taşlar duvarcı ustaları tarafından toprakla yapılmıştır ve toprak ezilmiş taştır.

Dolayısıyla, birinci düzeyde hemen her çocuğun aralarında gidip geldiği, birbirlerine eklenmiş üç cevap buluyoruz. Birincisi, toprağın çakıltaşlarından yapılmış olduğunun söylenmesiyle ilişkilidir ve topraktaki çakıltaşlarının, toprak olan aracı bir töz olma olasılığı vardır. İkinci olarak, çakıltaşları küçük çakıltaşı parçalarından oluşmuştur ve bunlar kullanılmadıklarından atılmış basit kalıntılardır. Odun konusunda gördüklerimizin benzeri. Odun yongalardan üretilmiştir vb. Burada, çocukların cevapları yapaycılıktan kurtulduğunda sonucunu göreceğimiz iki kompozisyon yöntemi vardır: Bu sonuç, toprağa gereç işlevi gören tek bir tözün yoğunlaşması ya da seyrekleşmesi düşüncesine eklenmiş atomculuktur. Üçüncü olarak, bazı çocuklarda (hepsinde değil ama çoğunda) taş parçalarının bitkiler gibi büyüdükleri düşüncesi vardır: Bunlar "çakıltaşı parçaları"dır ve "çakıltaşları verirler", "bunlar dikilir" ve "büyürler" vb. Bu ifadeleri basit stil figürleri gibi mi görmek gerekiyor? Devamı bize gösterecektir ki, söz konusu olan, çakıltaşına verilmiş gerçek bir yaşamdır. Ama biz, aynı zamanda, daha önceki örneklerin de çok açık seçik biçimde gösterdiği gibi, bu yaşamın bir üretim düşüncesini dışlamadığını göreceğiz: Taşlar yapılıyor, ekiliyor ve büyüyor.

Bu yorumların en iyi doğrulamasını çocukların Arve suyunun yuvarlaklaştırdığı çakıltaşı sorusuna verdikleri cevapların irdelenmesi veriyor bize. Bu çakıltaşı, gerçekten de, çocuğun göl ya da Arve kıyısında oynadığından çok iyi tanıdığı ve bizim de ondan basit bir biçimde söz etmek yerine gösterdiğimiz somut bir nesnedir. Ve en büyük çocuklar da taşların insan tarafından üretildiğini söylediklerinde, büyük çakıltaşının suyla yuvarlaklaştırıldığını söylemekte duraksamamışlar ve böylece bu gerçek nesneyle ilişkiye girince yapaycı mitlere inanmayı bırakmışlardır. Buna karşılık, küçük çocuklar alışılmış zihinsel yönelimlerini sürdürürler. Bu birinci düzeyle ilgili cevaplardan örnekler:

FREZ (4): "Bu çakıltaşını görüyorsun. Niçin yuvarlak?" – "İçine toprak koymak için." – "Onu nerede bulduğumu biliyor musun? Arve kıyısında. Niçin yuvarlak?" – "İçine toprak koymak için."

POR (4 ½): 'Çünkü onlar yuvarlak yapılmışlardır'.

BLAS (5): "Bu çakıltaşını görüyorsun, niçin yuvarlak?" – "Çünkü tozdan." – "Onu nerede buldum biliyor musun? Arve kıyısında. Niçin yuvarlak?" – "Çünkü tozdan. Çakıltaşları genellikle 'insanlar tarafından' yapılmıştır... Bembeyaz tozdan (çimento)." Dolayısıyla, Arve çakıltaşı da öbürleri gibi üretilmiştir.

TUL (5): "Niçin yuvarlak?" – "Çünkü yuvarlak olmak ister. Yusyuvarlaktır."

EYN (6): "Niçin yuvarlak?" – "Çünkü öbürleri gibi değil." – "Niçin değil?" – "Çünkü ötekiler gibi yapılmamıştır." – "Sen bana onların bulunduğunu söyledin ve şimdi de üretildiğini söylüyorsun. İnancın nedir bu konuda, bulunuyor mu bunlar yoksa yapılıyor mu?" – "Yerde bitiyorlar." – "Bu çakıltaşını Arve kıyısında buldum. Niçin yuvarlak?" – "Nedenini bilmiyorum çünkü Arve kıyısında bulunmuştur." "Yapılmış", "üretilmiş" ve "büyümek" sözcüklerinin bu düzeyde fazla çelişkili olmadıkları görülüyor.

WOL (7): Yuvarlaktır çünkü 'öyle yapılmıştır'.

CUV (6 ½): "Çünkü yuvarlak yapılmıştır." – "Neyle?" – "Islak toprakla."

BLAU (6 ½): "Bu yuvarlak çakıltaşını görüyorsun. Bu çakıltaşları nerede bulunur?" – "Arve kıyısında." – "Niçin yuvarlaktır?" – "Çünkü yuvarlak çakıltaşı çok boldur." – "Nasıl yapılmıştır?" – "Beyler yapmıştır." – "Niçin yuvarlak?" – "Çünkü yuvarlak yapmışlardır onları."

Bu olguların biraz önce gördüğümüz olguları, özellikle yapaycılık ve animizm ilişkisiyle ilgili olanları nasıl doğruladıkları görülüyor.

Bütünüyle doğal cevaplara (üçüncü düzey) gelmeden önce çocuğun yapaycılığa da pay ayırdığı ama bir yandan da basit bir "yaşam" ya da çakıltaşının "büyümesi" dışında doğal oluşum süreçlerini devreye soktuğu bir ara düzeyi saptamamız ve irdelememiz gerekiyor.

Önce birinci ve ikinci düzey arasında önemli bir ara durum:

ROB (7): "Çakıltaşları nereden geliyor?" – "Sandıkların içinde. Büyük bir çakıltaşı bulunuyor. Kırılıyor, küçük bir çakıltaşı yapılıyor ondan, sonra ondan da büyük bir çakıltaşı yapılıyor." (Dolayısıyla, bu, bizim alışkın olduğumuz bölünme, ayrışma ve yeniden oluşmadır.) "Şu çakıltaşını görüyorsun (yuvarlak büyük çakıltaşı). Sence onu daha büyük bir çakıltaşı yapmak mümkün müdür?" – "Tabii! Büyük bir çakıltaşı alınabilir, sonra kırılır, daha büyük bir çakıltaşı olur. Evet! Bununla (büyük çakıltaşı) kesinlikle büyük bir çakıltaşı yapılabilir. Bayağı ağır!" – "Şu çakıltaşına bak, niçin yuvarlak?" – "Çünkü onlar bulunuyor, kırılıyor, sonra daha büyükleri, yuvarlakları yapılıyor." – "Onu nerede bulduğumu bilmiyor musun? Arve kıyısında. Niçin yuvarlak?" – "Kırılıyor, sonra yuvarlak yapılıyor."

Bu örnek son derece ilginçtir. Çakıltaşının ağırlığı gerçekten de küçük bir çakıltaşından büyük bir çakıltaşı yapılabileceği olgusunun kanıtı gibi verilmiştir. Dolayısıyla, burada artık saf ve basit bir üretim söz konusu değildir, taşın sıkışabileceğini ya da genleşebileceğini farz eden bir üretim söz konusudur: Yuvarlak, parlak çakıltaşı ağır olduğundan sıkıştırılmış bir tözdür ve küçük parçalar halinde kırıldığında fazla yoğun olmayan ve daha büyük bir çakıltaşı oluşturabilir yeniden. Görüyoruz ki, birinci düzey cevaplarıyla alıştığımız parçalara ayrışma ve yeniden birleşme olgusuna burada temel bir fikir, yoğunlaşma ve seyrekleşme fikri ekleniyor. Oysa, Rob örneğinde hâlâ yapaycılığa (sıkıştırma olgusu) bağlı olan bu fikir gereç parçacıkları fikrinin tohumunu barındırır içinde. Birazdan, bazı üçüncü düzey çocuklarının az ya da belirtik bir biçimde bu kavrama ulaştığını göreceğiz. Dolayısıyla, Rob örneği yapaycılık ve ihtiyatlı bir yaklaşımla çocuk atomculuğu adı verilebilecek kavram arasındaki bir ara durumdur.

İkinci düzey cevapları içinde yapaycılığın tedrici olarak yapaycılığın kendisine aktarıldığı görülüyor:

BLASE (6;6): "Bu çakıltaşı niçin yuvarlak?" – "Ateş yakmak için." – "Nasıl?" – "Üstüne vurulur." – "Neyle?" – "Çekiçle." – "Ben bunu Arve kıyısında buldum; niçin yuvarlak?" – "Çünkü Arve onu suyla yuvarlaklaştırdı." – "Su nasıl yapıyor bunu?" – "Çünkü toprak alıyor ve yapıştırıyor."

OL (6;11): İnsanlar toprağı, kumu ve çakıltaşlarını yaptılar. Büyük çakıltaşı ise yuvarlaktır, 'çünkü su içindeydi'. – "Ne olur?" – "Şişirir." "Çok su içildiğinde," diye ekliyor Ol, "şişirir."

DEN (7): Taşlar 'kuru çimentodur'; Den daha sonra fikir değiştiriyor: "Kendiliklerinden oluşmuştur onlar. Toprak yaptı. Ben nasıl olduklarını hiç görmedim."

HORN (5 ½) her bakımdan gelişmiş bir zekâya sahip. Taş elde edebilmek için 'kil toprak alınır ve taş yapılır'. – "Köyde yaşadın mı?" – "Evet." – "Yerde taşlar gördün. Nereden gelir bunlar?" – "Fabrikadan." – "İşte Arve kıyısında bulduğum bir taş. Niçin yuvarlak?" – "Çünkü öyle olmuş." – "Ne?" – "Su." – "Nasıl?" – "Dalgalar yaparak." – "Yani?" – "Taşı ittiler. Yuvarlak oldu." Bu kusursuz cevaptan sonra, Horn, başka bir beyaz-siyah renkli büyük çakıltaşıyla ilgili olarak şöyle diyor: "Niçin bu çakıltaşının altı beyaz, üstü siyah?" – "Çünkü kum ve topraktan yapılmıştır." – "Niçin?" – "Sağlam olması

için." – "Kim yaptı bunu?" – "Fabrika." – "İnanıyor musun buna? Ben onu Arve kıyısında buldum?" – "Su." – "Ne yaptı?" – "Böyle çevirdi onu. Üstüne toprak koyuyor."

Çocuğun ilk doğal cevapları nasıl hayal ettiği görülüyor; su ve toprak sadece insan sanatının yerini alırlar, bilinçli ve yapay bir şekilde davranırlar. Doğal olarak, gerektiğinde çocuklardan aldığımız cevapların her birinin mekanik ve yapaycı olmayan bir anlama sahip olduğunu gördük. Ama bu cevabın bütünlüğü içinde bu yorum araştırma ve incelemeye direnemiyor ve bu bağlamda kesinlikle içkin hale gelen ve doğanın kendisine mal edilen bir yapaycılık söz konusudur. Gerçekten de, çocuğun belirttiği tüm süreçler (şişme, genleşme ve yoğunlaşma, yapıştırma vb.) aynı çocukların biraz önce ya da biraz sonra insan tekniğine atfettikleri süreçlerdir. Daha sonra, sistematik bir amaçsallık tüm bu anlayışlara nüfuz eder. Nihayet, çocukların doğal hareketlerle ilgili olarak verdikleri cevapları (C.P.) irdelerken, dalgaların, akıntının vb. çok ileri bir döneme kadar özel bir dinamizmle üretildiğini ve kesinlikle mekanik bir süreçle üretilmediğinin düşünüldüğünü göreceğiz.

İşte bu ikinci düzeyin yarı insani yarı içkin yapaycılığı ve üçüncü düzeyin fiziki cevabı arasında bir ara durum:

GERV (11;0) kendi kendine toprağın nereden geldiğini soruyor. "Ben onu insanların yaptığını sanıyordum. Sonra bunun için çok zaman harcamaları gerektiğini düşündüm ve de böyle bir şeyin çok pahalıya mal olacağını düşündüm. Sonra nereden bulacaklardı toprağı?" – "Nasıl oluştu peki?" – "Öyle gelmiş. Bir şey düşmüş bulutlardan. Onlar (bulutlar) düşmüş. Toprağı oluşturmuşlar. Toprak yığın haline gelmiş bulutlardan oluşur." – "Ya ağaçlar?" – "Toprak oluştuğunda yerin altından çıktı. Küçük köklerden geldi. Yavaş yavaş bir ağaç oluşturdu." Bulutlar konusundaysa, Gerv, biraz önce onların 'volkanlardan çıktığını' söylüyordu.

Şimdi de üçüncü düzey örnekler, yani çocuğun toprağı çakıltaşlarının dağılmasıyla ve çakıltaşlarını da toprağın sıkışmasıyla (ancak bunlar özellikle doğal yollardan meydana gelmektedir) açıkladığı örnekler:

BOUV (9 ½): "Çakıltaşları nasıl oluştu?" – "Toprakta." – "Nasıl taş oldu?" – "Sertleşti." – "Niçin?" – "Çok uzun süre kaldı ve sonra sertleşti." –

"Nasıl?" – "Güneşle. Hava sıcak olur, o zaman sertleştirir." – "Niçin?" – "Kurur". – "Bir çakıltaşı kırılsa ne olur?" – "Kırıntılar." – "Bu kırıntılar kırılsa?" – "Toprak oluşur." – "Onları da kırsan ne olur?" – "Çok küçük çakıltaşları." – "Onları da kırsan?" – "Toprak olur." Bouv sonunda topraktan 'küçük ekmekler' bulunacağını söylüyor.

STOE (11): "Taş nasıl meydana gelir?" – "Taşları toprak yapar." – "Nasıl?" – "Çünkü toprakta kurur." – "Sonra?" – "Taş olur." – "Aynı büyüklükteki bu iki kutudan birine taş ötekine toprak konsa hangisi daha ağır olur?" – "Taş konan kutu." – "Hafif toprak nasıl oluyor da ağır taşlar oluşturuyor?" – "Toprak sıkışıyor, büyük oluncaya (yoğunlaşıncaya) kadar." – "Niçin sıkışıyor?" – "Çünkü sıcak." – "Taş nasıl oluşuyor?" – "Topraktan."

FAL (9): "Taş nasıl oluşmuştur?" – "Sertleşen kumdan." – "Kum nasıl oluşmuştur peki?" – "Topraktan." – "Bir taş kırılsa ne çıkar içinden?" – "Kum." – "Kumu kırsak ne çıkar içinden?" – "Daha ince olur." – "Gene kırsak ne olur?" – "...Un gibi ipincecik."

WENG (9;7): "Taşlar nasıl oluştu?" – "Küçük metallerle." – "Nedir bunlar?" – "Toprakta bulunur. Bir tür taş." – "Peki küçük metaller nasıl oluşmuştur?" – "Daha küçük metallerle." – "Neden meydana gelir bunlar?" – "Topraktan." – "Toprak nasıl oluşmuştur?" – "Çakıltaşlarıyla." – "Nasıl?" – "Kırılırlar." – "Toprak neden oluşur?" – "Küçük metaller gibi." – "Nedir bu?" – "Bir araya gelmiş küçük şeyler." – "Kırarsak onları?" – "Öyle sürekli kırılmaz, çünkü sonunda hiçbir şey kalmaz."

Çocuklara belirtik bir atomculuk atfetme eğilimine düşmeyelim ve bu cevaplar içinde spontan olanı ve soruların tetiklemiş olduğu şeyi arayalım. Spontan olan, taş ve toprağın aynı madde olması ama bunların az ya da çok yoğunlaşmış ya da seyrelmiş oldukları düşüncesidir. Burada, çocukların ağırlık konusundaki düşüncelerini açık seçik biçimde tekrar göreceğimiz bir sonuç vardır (bkz.C.P.). 7-10 yaş çocukları her zaman eşit hacimli kaplarda, daha çok "doldurulmuş" ya da daha "sıkıştırılmış" olduğundan bir cismin öbüründen daha ağır olduğunu düşünürler.

Ama buradan kaba bir atomculuğa sadece bir adım vardır ve çocuk bu adımı kendisine taşın nasıl oluştuğu sorulduğunda (Weng örneği) ya da taş parçaları kırıldığında neler olacağı sorulduğunda (Bouv örneği) atabilir ancak. Bir çocukluk anısını eklediğimiz daha açık seçik bir örnek veriyoruz bu bağlamda:

MART (11 ½) parlak bir çakıltaşını, çok ince hatta gözle görülmeyen bir taneyi ve bir mantar tıpayı karşılaştırıyor. "Tuhaf. Mantar büyük ve hafif, çakıltaşı küçük ve ağır. Niçin?" – "Çakıltaşının içindekiler... (ağır olan). Bir yığın küçük şey, kum. Sıkışık ve oraya çok küçük çakıltaşları ve parçalar eklenmiş ama mantar tıpada bir yığın küçük delik bulunuyor." Daha sonra, taşla aynı hacimdeki plastiği karşılaştırıyoruz ve Mart bize çakıltaşının daha büyük olduğundan daha ağır olduğunu söylüyor. "Aynı şeydir bu," diye karşı çıkıyoruz söylediğine. "Evet," diye karşılık veriyor Mart, "ama ayrıntılara bakılırsa! Aynı ayrıntı yoktur." – "Ayrıntı farklılıkları nelerdir?" – "Dikkatle bakılırsa çakıltaşında biraz daha fazla şey vardır." – "Daha fazla ne?" – "Daha fazla kum, küçük şeyler."

Dolayısıyla, Mart, ağırlığı, bir cismin oluştuğu küçük cisimlerin çok bol olmasına bağlıyor!

Bir delikanlı, bize, birçok çocukluk anısı arasından, 10-11 yaşlarında toprak, taş, ağaçların yaprakları, odun vb. cisimlerin kompozisyonunu düşündüğünü hatırladığını anlattı. Sonuçta, az ya da çok sıkışık ya da seyrek küçük parçaların her türlü öz ve görünüş farklılıklarına yol açabileceğini anlamış. Bu çocuk özellikle de kuru ve kalın bir yaprakla yumuşak ve ince bir yaprak arasındaki farkın bu şekilde açıklanabileceğini düşündüğünü hatırlıyor.

Sonuç olarak, şunu söyleyebiliriz ki, çocuğun yoğunlaşma ve seyrelme konusundaki düşüncesi, heterojen özlerin basit dönüşümleri (suya, buluta vb. dönüşen hava) yoluyla verilen cevaplar ve gerçek anlamda atomculuk arasında bir geçiş biçimi oluşturur. Tarihte bir karşılaştırma noktası aransaydı eğer, daha önceki cevapların anlamını belirginleştirmek için Empedokles'in geçiş sistemine baş vurmak gerekirdi.

Ama bir kez daha söylemiş olalım, bu cevapların gerçekten spontan olduklarını düşünmek için çocukların cisimler arasındaki yoğunluk farklarına verdikleri çok fazla esinlemeye dayalı cevapların analiz edilmesini bekleyelim.

4. DAĞLARIN KÖKENİ. – Dağların oluşumuyla ilgili cevaplar, görünüşte kayalar ya da toprak gibi cansız maddeler bağlamında, animizm ve yapaycılık arasındaki doğru ilişkileri belirginleştirmemizi sağlayacaktır.

Verilen cevaplarda iki düzey saptadık. İkincisinin belirgin özelliği doğal cevaptır. Birinci düzeyde, tersine, dağları insanlar oluşturmuştur.

Ama ilginç olan şudur ki, bu birinci düzey olgularının yarısında dağların aynı zamanda kendiliklerinden bitmiş olmaları anlamında canlı oldukları kabul edilir. Bu animizm ve yapaycılık karışımıyla ilgili örnekler veriyoruz:

EYN (6): "Dağlar nasıl meydana gelmiştir?" – "Taşla." – "Nasıl?" – "Bir dağ geldi. Tanrı: İçeri bir taş koydu." – "Neyin içine?" – "Toprağın içine." – "Sonra?" – "Büyük bir taş geldi." – "Daha önce küçük bir taş mı vardı?" – "Fazla büyük olmayan bir taş."

ROB (7): "Dağlar nasıl meydana gelmiştir?" – "Dışarıdan toprak alınır, sonra dağlara konur, sonra onlarla dağ yapılır." – "Kim yapıyor?" – "Dağ yapmak için birçok insan vardır, en azından dört kişi olmalı bunlar. Onlara toprak veriyorlar, sonra kendi kendilerini oluşturuyor onlar. Ya da başka bir dağ yapmak istedikleri takdirde bir dağı yıkıyorlar, daha güzel başka bir dağ yapıyorlar."

HEN (7) toprağa taş 'konduğunu', sonra 'bu taşların büyüdüğünü' söylüyor ama bunun nasıl meydana geldiğini belirtmiyor.

COUR (5) Salève'in taşlarını insanların 'dikmiş olmaları gerektiğini' ve 'bu taşların daha sonra büyüdüklerini' söylüyor. "Onları büyüten taştır."

OL (6;11): Dağların kökeni de Tanrı ("Tanrı'dır") ve bir yerden yükselme fiilidir: "Ve sonra sürekli büyümüştür dağlar." – "Salève hâlâ büyüyor mu peki?" – "Hayır, çünkü Tanrı daha fazla büyümesini istememiştir." – "Onları birileri mi yapmıştır yoksa kendiliklerinden mi oluşmuştur?" – "Onları Tanrı yarattı, sonra kendi kendilerine oldular!"

Bu çocuklar için oluşum ve büyümenin ne kadar az çelişkili olduğu oldukça açıktır. Tabiatıyla, çocuk dağa gerçek anlamda bir bilinç atfetmez. Ama bunlar oluştukları anda belli ölçüde işbirliği yaparlar, büyürler, toprak çakıltaşı oluşturur vb. İnsan hareketsiz olanla ilgilenmez, canlı olanla ilgilenir. İnsan olmadan, büyük olasılıkla, hiçbir şey yapılamaz ama insan sayesinde bazı aktiviteler yaratılır.

Birinci düzeyin başka bazı çocukları bu fikirlere yabancı görünüyorlar ama bu çocukların her zaman böyle olup olmadıkları ya da zaman zaman daha önce düşündükleri şeylerin aynılarını düşünüp düşünmedikleri sorgulanabilir. Bu, büyük olasılıkla, basit bir nüans sorunudur: Bu bağlamda, bazen üretim önem kazanır bazen de üretilen nesnenin aktivitesi.

COUR (6): "Salève nasıl oluştu?" – "Büyük taşlarla." – "Nereden geliyor bu taşlar?" – "Alındılar." – "Bir bey, birçok bey. 12 bey. Bir taş koydular, sonra böyle sivri yaptılar." – "Önce hangisi oldu, Cenevre mi Salève mi?" – "Önce evler geldi, sonra taşlar."
GILL (7): "Dağlar nasıl oluşmuştur?" – "Hepsi taştan." – "Nasıl başladı." – "Çevrelemek içindi. (Cenevre gerçekten de dağlarla çevrilidir.) Büyük taş yığınları dağları çevreler." – "Nasıl oluşmuştur?" – "...İnsanlar götürmüştür onları oraya."
ROU (7): Salève 'beyler tarafından' yapılmıştır. – "Niçin?" – "Kendi kendine oluşamazdı." – "Neye yarar?" – "Ay için." – "Niye?" – "Batmak için (ayın batması için)."

Üretilmemiş olmasına rağmen, sadece insan için var olduğu kabul edilen dağla ilgili bir örnek:

DUC (6;10): Dağlar 'kendiliklerinden oluşmuştur'. – "Niçin vardır dağlar?" – "Paten yapmak için."

Başka bir bölümde (*L.P.*, s. 226) Del'in (6 ½) ilginç bir sorusuna işaret ettik: "Bir büyük bir de küçük Cervin mi vardır?" – "Hayır." – "Niçin bir küçük bir de büyük Salève var?" Biçim olarak yapaycı olan bu soru, çocuğun dağları insanlar için ve dolayısıyla insanlar tarafından yapılmış gibi görme eğiliminin ne kadar spontan olduğunu yeterince gösteriyor. Zaten Del'in bu sorusunu 7 yaşındaki çocuklar şöyle cevaplamışlardır (*L.P.*, s. 295): "İki Salève vardır, çünkü bir tanesi küçük çocuklar içindir, öbürü de büyük çocuklar için." "Küçüğü de büyüğü de üstüne çıkmak içindir."

Nihayet, ortalama 9-10 yaşlarından itibaren ikinci bir düzey söz konusudur ve bu düzeyde çocuklar doğal cevaplar ararlar:

DEN (8): 'Toprak yükselmiştir. Büyük bir çakıltaşı gibi'. – "İnsanlar mı yapmıştır onu?" – "Hayır!"
BOUJ (9;6): "Topraktan oluşmuştur." – "Dağları birisi mi yapmıştır?" – "Hayır. Toprakla birlikte yükselmiştir."

Dolayısıyla, dağlarla ilgili düşünceler, toprak ve çakıltaşlarıyla ilgili olarak gördüklerimizi doğrular.

11
Çocuk Yapaycılığının Anlamı ve Kökenleri

Şimdi, incelemiş olduğumuz farklı olguların başlangıç noktasında aynı eğilimin bulunup bulunmadığını araştırmak gerekiyor. Sorunun zorluklarını gizlemiyoruz: Derlediğimiz cevaplar uydurma olabilirler, ailelerin verdiği ya da verdirdiği eğitimlerin (dinsel ya da dinsel olmayan) rastlantısallıklarına bağlı olabilirler ve bu cevaplar spontan bir zihinsel eğilime tanıklık etseler de birbirlerine göre heterojen olabilirler. Dolayısıyla, özellikle çocuğa özgü bir yapaycılık mümkün olabilir mi? Bu yapaycılık gelişme yasalarına itaat eder mi? Tek bir kökeni mi vardır, yoksa birçok kökeni mi? Şimdi bu soruları irdelememiz gerekiyor.

1. ÇOCUK YAPAYCILIĞININ ANLAMI. – Gruplara ayırdığımız bütün cevapların uydurukçulukla açıklanabilmesinin mümkün olduğunu sanmıyoruz. Her zamanki üç ölçütümüzü uygularsak, gerçekten de, şu sonuçlara ulaşıyoruz. Her şeyden önce, ortalama olarak aynı yaştaki çocuklar aynı cevapları veriyorlar. Bu açıdan bakıldığında, gecenin iri kara bulutlarla açıklanması ve bulutların da bacadan çıkan dumanlar-

la açıklanması her zaman genel özelliklerini gördüğümüz tepkilerdir. Öte yandan, yapaycı cevaplar belli bir tek yaşla ya da tek bir düzeyle sınırlı değildir ve en azından iki düzeye yayılırlar. Böylece, inançların sürekli bir evrimine tanık oluruz ki bu da onların kısmen sistematik karakterini çok iyi gösterir ve katıksız bir uydurukçuluk hipotezini dışlar. Ayrıca –bu da üçüncü ölçüttür– doğru ve anlamlı bir cevaba ulaşılır. Gerçekten de, yüksek düzeydeki çocuklar doğru cevaba ya da doğal açıklamaya hemen ulaşamıyorlar, duraksayarak ve çeşitli denemelerden sonra ulaşabiliyorlar ve bu sırada onların daha önceki düzeylere has inançlarından izler buluruz. Böylece, Leman Gölü'nün sadece suyla oluştuğunu düşünen çocuklarda bazen Cenevre'nin gölden daha eski olduğu düşüncesine rastlarız ve bu çocuklar nasıl olup da gölün kentin kıyısında oluştuğunu açıklamak için içkin bir yapaycılığa baş vurmak zorunda kalırlar, tıpkı XVIII. yüzyılda Tanrı'nın yerini "doğa"nın alması gibi.

Dolayısıyla, bir araya gelen bu üç ölçüt, kaba hatlarıyla, çocukların yapaycı cevaplarının uydurukçuluktan kaynaklanmadığını düşünmemizi sağlar.

Doğal olarak, bu sonuç, alınan tüm cevapları aynı düzleme koyacağımız anlamına gelmez. Gerçekten, bir yandan belirli bir düzeyin çocukları arasındaki ortak unsur –sözgelimi güneşin insanlar ya da Tanrı tarafından yapılmış olması– öte yandan da şu ya da bu çocuğun bu inanca cevap verme baskısıyla eklediği süslemeler –sözgelimi birinin bir kibrit yakması– arasında titizce bir ayrım yapmak gerekir. Bütün cevapları aktardık çünkü ayrıntı irdelemesi, yapılmadığı takdirde, gözden kaçacak olan tüm eğilimleri ayırt etmeyi sağlar ama burada bizi ilgilendiren genel sorun konusunda bu bireysel süslemelerin uydurma olduğunu düşünebiliriz ve sadece ortak temayı dikkate alabiliriz. Öte yandan, doğal olarak, genel unsurun kendisi de çocukların yaşına göre aynı değerde değildir. Böylece, büyük çocukların (9-10 yaş) doğal cevap girişimleri aşağı yukarı oldukları gibi kabul edilebilir: Güneşi yoğun bir bulutla özdeşleştiren çocuk söylediğini çok iyi düşünür ve düşüncesini kullanılan sözcüklerle belli etmez pek. Tersine, küçüklerin cevapları sorularla esinlenen bir spontan eğilimler ve uydurukçuluk karışımıdır. Böylece, güneşin "insanlar tarafından yapıldığını" düşünen 5 yaşındaki çocuk, aslında, sadece güneşin bizim için yapılmış olduğunu söylemektedir. Dolayısıyla, bu çocuğa göre güneş bize bağlıdır ama köken sorunu bizim sorularımızdan önce açık seçik biçimde yer almamıştır zihninde. Bu

yüzden, cevabın arkasında hangi spontan eğilimin bulunabileceğini aramak gerekir.

Ama bizim bağımsız olduğunu iddia ettiğimiz bu gizli yapaycılık, uydurukçuluğun genel hatları içinde, belki de çocuklara ana-babalar ya da kent yaşamı manzarası içinde dayatılan eğitimin meyvesi gibi yorumlanacaktır. Bir yandan, çocuğa gökyüzünü ve yeryüzünü bir Tanrı'nın oluşturduğu, her şeyi onun yönettiği ve gökten bizi seyrettiği öğretilir. Öyle görünüyor ki, çocuğun çok basit bir biçimde bu düşüncede inat etmesinde ve Tanrı'nın birbirleriyle yarış halindeki işçilerden yararlandığını düşünerek bu yaratımın kipliklerini ayrıntılı olarak hayal etmesinde şaşırtıcı bir şey yoktur. Öte yandan, kentlerin sanayi manzarası çocuğu etkiler (Cenevre'nin köye çok yakın olmasına rağmen ve bütün öğrencilerin bahçeleri ve hatta dağı tanımalarına rağmen). Göllerin ve ırmakların kenarlarında rıhtımlar vardır, balıkçı ağları yataklarını temizler, lağımlar kıyıdan gözükür vb. Dolayısıyla, doğa insan etkinliğine bağlıdır düşüncesi uzak değildir belki de.

Ama bu son yoruma, belki de, çocuğu sadece olgular üstünde durmaya zorlayan hiçbir şeyin olmadığı düşüncesiyle karşı çıkılabilir, bu da yapaycı düşünceyi destekler. Bulutları seyreden çocuk, sadece bulut ve bacalardan çıkan dumanın benzerliği yerine, doğal cevaba (bolluk, yükseklik, kentten görülen dağlar ve çevresi) uygun işaretler çıkarabilir bundan. Irmaklara ve göle bakan çocuk, sadece insanların çalışmalarının izlerini değil, çakıltaşlarının boyutlarını, düzensizliğini, köydeki ırmakların vahşi görünümünü de aklında tutabilir. Kısaca söylemek gerekirse, çocuğu falanca ayrıntı yerine filanca ayrıntıyı tercih etmeye zorlayan bir şey yoktur. Bu tercih, büyük olasılıkla, spontanlığı çok zor reddedilen yapaylığa olan ilginin bir sonucudur.

Bu yapaycı ilginin bütünüyle dinsel eğitimle üretildiğini düşünmeye gelince, burada analize kesinlikle direnemeyen bir hipotez vardır. Gerçekten de, sağır-dilsizlerde ya da çok küçük çocuklarda, aldıkları dinsel eğitimi anlayamayacakları ya da genelleyemeyecekleri kadar açık seçik bir yapaycılık görülür. Gerçekten de, görmüş olduğumuz gibi, sağır-dilsiz Estrella'nın yıldızlarla (böl.VIII, Giriş) ve meteorolojiyle ilgili düşüncelerini (böl.IX) gördük. Gene James'in aktardığı (*aynı yer*) başka bir sağır-dilsiz, Ballard, gökgürültüsünü büyük bir devin çıkardığını vb. hayal etmiştir. Öte yandan, 2-3 yaş çocuklarının sorularını da gördük: "Yeryüzünü kim yapmıştır? Yıldızları, geceyi gökyüzüne kim koymuştur?" vb. Bu tür sorular, tabii ki, dinsel eğitim öncesindedir. Ama görüşmüş

olduğumuz tüm 4-12 yaş çocuklarının doğrudan doğruya Tekvin kitabının teolojisinden esinlendiğini düşünsek bile –bunun kanıtlanması çok zordur– saptadığımız yapaycı eğilimin en azından kısmi spontanlığını destekleyecek üç neden vardır.

Birincisi, çocukların çoğunun Tanrı'yı neredeyse istemeyerek ve söyleyecek bir şey bulamadıkları bir anda işin içine sokmaları olgusu çarpıcı geldi bize. 4-7 yaş çocuğunun dışarıdan aldığı dinsel eğitim, çoğu zaman, çocuğun düşüncesi içinde yabancı bir cisim gibidir ve bu eğitimin verdiği düşünceler tanrısal etkinliğe çağrı yapmadığından inançlar bağlamında bir esneklik ve artış getirmezler.

İkincisi, çocuk yapaycılığının eğitimle dayatılan teolojik yapaycılığın genişlemesi olduğu kabul edilse de, çocuğun, görmüş olduğumuz gibi, dinsel çekirdeği oldukça bulanık kalan düşünceleri niçin her şeye ve her yere yaydığının ve bu yayma olgusunun niçin çocuktan çocuğa değişmeyip de yasalara itaat ettiğinin açıklanması gerekir. Sözgelimi, niçin bütün küçük çocuklar Cenevre'nin gölden daha eski olduğunu düşünürler? Niçin geceyi kara bir duman, güneşi bacalardan çıkan bir ateş şeklinde vb. düşünmek gibi çok genel bir eğilim söz konusudur. Burada, dışarıdan gelen bir cevap tipinin basit bir şekilde yaygınlık kazanması söz konusu olsa da, bu düşünceler, büyük olasılıkla, çocuktan çocuğa çok büyük ölçüde değişir. Oysa, mesele bu değildir.

Üçüncü olarak, tartıştığımız düşünceye yöneltilmesi gereken en önemli itiraz şudur: Çocuğun gerçek dini, en azından ilk yıllarında, kesinlikle kendisine aşılanması istenen çok daha gelişmiş din değildir. Birazdan göreceğimiz gibi, bizim elimizdeki malzemeler tamamen Bovet'nin tezini destekliyor; söz konusu teze göre, çocuk daha sonra dinsel eğitimi fırsat verdiği takdirde Tanrı'ya aktaracağı yetkinlikleri ve nitelikleri spontan bir biçimde ana-babasına mal eder. Burada, bizi ilgilendiren sorun içinde, dolayısıyla kadiri mutlak ve her yerde hazır ve nazır olduğu düşünülen insandır ve her şeyi üreten de odur. Ayrıca, şunu da gördük ki, irdelenen vakaların en azından yarısında yıldızlar ve gökyüzü de Tanrı'nın değil insanın eylemine mal edilmiştir. Dahası, çocuk Tanrı'dan (ya da birçok çocuğun dediği gibi "yüce tanrılardan") söz ettiğinde onları tasarlayan bir insandır: Tanrı "patronu için çalışan bir bey"dir (Don), "para kazanmak için çalışan bir beydir", "toprağı belleyen" bir işçidir. Kısacası, ya Tanrı öteki insanlar gibi bir insandır ya da çocuk Tanrı'dan söz ederken –Noel Baba ya da perilerden söz ederken yaptığı gibi– uydurur.

Sonuç olarak, bizim için çocuk yapaycılığının genelliğini ve dirençliliğini sadece eğitimin baskısıyla açıklamak mümkün görünmüyor. Tam tersine, belirgin özelliği çocuk zihniyeti olan ve, göstermeye çalışacağımız gibi, çocuğun duygusal ve entelektüel yaşamına derinlemesine nüfuz eden yepyeni bir eğilim karşısındayız.

Ancak sorunun esasının çözümlenmesi gerekmektedir. Daha önceki sayfalarda sınıflandırdığımız inançlar gerçekten "spontan inançlar" mıdır, yani çocuk bunları bizim kendisine soru sormamızdan önce mi formüle etmiştir yoksa bunlar "tetiklenmiş inançlar" mıdır, yani sorularımızın esinlediği ve böylelikle kısmen bizim sorularımız sayesinde sistemleştirilmiş inançlar mıdır?

Burada benimsenmesi gereken, en basit hipotezdir. Çocukların çoğu bizim sorduğumuz soruları sormamışlardır kendilerine. Dolayısıyla, çocuğun cevabının içinde olan inanç sorularla tetiklenmiştir. Böylece, bu inançta iki unsur devreye girer. Bir yandan sorulara muhatap olan çocuğun alışkanlıklarının ve zihinsel yönelimlerinin tümü; ama, öte yandan da, sorulan sorunun gerekliliklerinden ve çocuğun olabildiğince basit cevaplar verebilme arzusundan gelen bir sistemleştirme. Dolayısıyla, aldığımız cevaplar doğrudan doğruya çocuğun spontan yapaycılığından gelmezler. Bu spontan yapaycılığı ortaya çıkarabilmek için cevapları çok ayrıntılı biçimde irdelemek ve çocuğun sorulardan önce kafasında kesinlikle aynı şekilde olmayan cevaplarının çekirdeğini bulmak gerekir. Çok hassas bir iş de olsa, bu yeniden canlandırma işine girişeceğiz biz.

Daha önce çocuk düşüncesinin egosantrik olduğunu ve bu özelliğiyle düş ya da hayalin otistik ya da sembolik düşüncesi ve mantıksal düşünce arasında aracılık yaptığını gördük. Dolayısıyla, çocuklarda görülebilecek inançlar, genel olarak, iletilemeyen ya da en azından iletilememiş inançlardır. Ayrıca, çocuklar, doğa ve doğa olgularına zihinsel alışkanlıklarını karıştırsalar da, hiçbir teoriyi, yani gerçek anlamda hiçbir düşünceyi ifade etmezler (bu olgu zaten sonuçlarımızda saptadığımız göreli tekbiçimliliği daha bir çarpıcı kılar). Çocuk düşüncesi, bu özellikleriyle, kavramsal olmaktan çok imgelere dayanır ve özellikle de motive edicidir. Az ya da çok, zihinsel deneyimlerle örgütlenmiş bir dizi tavır ya da motive edici şemalarla ilişkilidir. Ama henüz hiçbir şey doğrudan doğruya ifade edilebilir durumda değildir. Böylelikle, çoğu zaman çocukla birlikte küçük fiziki deneylere girişerek (sözgelimi suyun yükselmesini gözlemlemek amacıyla cisimleri suya batırmak), çocuğun kendi görüşünü dayandırdığını iddia ettiği cevap sadece yanlış olmakla kal-

mayıp bu görüşünü yönlendiren birtakım örtük ilkelerle çelişse de, yasaların teorisinin doğru olduğu saptanır (bkz. *C.P.*, Kısım III). Dolayısıyla, irdelediğimiz yapaycı düzeylerde gördüğümüz gibi, sistematik bir cevap türü, bu tavırlar çocuğun anket sırasında verdiği cevaplardan çok farklı olabilse de, çocukta bir zihinsel tavır bütünlüğünü gerekli kılar.

Bu yapaycılık durumunda örtük zihinsel tavırlar neler olabilir? Çok kısa bir ifadeyle, çocuk, doğadaki cisimler de dahil olmak üzere, her nesnenin bir *amaca yönelik* olduğunu düşünür (çocuk üslubundaki kestirmeciliğe göre). Oysa, güneş ya da göl veya dağ gibi bir cismin ısıtmak amacıyla ya da gemi yüzdürmek amacıyla veya üzerine çıkmak için oluşturulduğunu düşünmek, bunların *insan için* tasarlandığını, dolayısıyla çok sıkı bir biçimde insana bağlı olduğunu düşünmektir. Böylece, çocuğa güneş, göl ya da dağın nasıl oluştuğu sorulduğunda veya çocuk bu soruyu kendi kendine sorduğunda insanı düşünür ve zihinsel tavrının yansıması şudur: "Güneş vb. insan *için yaratılmıştır*" düşüncesi şu ifadeyi doğurur: "Güneş vb. insan tarafından *meydana getirilmiştir*." "İnsan için"den "insan tarafından"a geçiş, gerçekten de, tüm yaşamı ailesi tarafından düzenlenen çocuğun "kendisi için" yapılan her şeyin babası ya da anası "tarafından yapıldığı"nı düşündüğü hatırlanırsa, kolayca açıklanır. Dolayısıyla, sorularla tetiklenen yapaycı düşüncenin arkasında, büyük olasılıkla, spontan yapaycılığın gerçek çekirdeğini oluşturan antroposantrik ilişki vardır; ayrıca, çocukta bu çekirdeğin basit duygulardan ya da basit zihinsel tavırlardan geldiğini düşünmek gerekir. Biz de bunu göstermeye çalışacağız. Animizm konusunda derlediğimiz cevapları açıklayan spontan eğilimleri belirlemeye çalışırken, gerçek çocuk animizminin, yani bizim sorularımızdan önce var olan animizmin belirtik ve sistemleştirilmiş bir animizm (yıldızların ve bulutların bizi izledikleri inancıyla ilişkili olanlar dışında) ve basit bir "amaçsallık" olmadığını gördük. Çocuğa göre doğa amaç yüklüdür ve rastlantı ya da mekanik gereklilik söz konusu değildir burada; sanki her insan bir iç ya da bilinçli etkinlik sayesinde belirli bir amaca yönelmiştir. Dolayısıyla, çocuğa sözgelimi bulut ya da ırmağın hareket edip etmediği ya da yaptıklarını "hissedip hissetmediği" sorulduğunda olumlu bir yanıt gelir çünkü amaçsallıktan bilince geçiş belirsizdir. Ama bu cevap çocuğun gerçek düşüncesini yansıtmaz, çünkü çocuk bu soruyu kendisine hiç sormamıştır; biz olmasak, belki de nesnelerin amaçsallığına olan örtük inancını yitirme noktasında bulunduğu durum dışında asla sormayacaktır.

Nesnelerin kökeniyle ilgili sorularımıza verilen yapaycı cevaplar aşağı yukarı aynı analize olanak verir. Dahası, çocuk animizminin kendiliğindenliğini kanıtlayan zihinsel tavırlar aynen bunlardır; şu farkla ki, bunlar aynı zamanda çocuk yapaycılığının kendiliğindenliğini de kanıtlar. Dolayısıyla, biz hem çocuktaki yapaycılığın direngenliğinin nedenini hem de yapaycılık ve animizmin en azından kökende birbirlerinin tamamlayıcıları olmalarının nedenini anlayacağız.

Gerçekten de, çocuk amaçsallığı, doğadaki her şeyin, her cismin kendi özelliklerine göre etkileyeceği bir *officium* türleri altında bir varoluş nedeni olduğu yollu örtük koyutlamaya dayanır. Bu, bir anlamda, kesinlikle animizmi gerekli kılar çünkü varlıklar ayırt edilmedikleri takdirde dünyanın sosyal örgütlenmesindeki rollerini oynayamazlar. Ama bu onlara hizmet etmek kadar aynı zamanda bağlı cisimlerin varlık nedeni olan buyruğu ve özellikle bir önderi gerektirir. Tabii ki, önder ve nesnelerin varlık nedeni olarak görülen şey insandır. Bu ilkeden kuşkulanmak çocukların çok az ilgi duyduğu bir şeydir, neredeyse hiç dile getirilmemiştir; ilkelerin zihinde sorgulanmadan önce, yani doğrudan ya da dolaylı biçimde kuşku süzgecinden geçirilmesinden önce dile getirildiği kabul edilir. Dolayısıyla, animizm ve yapaycılık birbirlerini tamamlayan iki zihinsel tavırdır. Bu vesileyle, çocukta animist tavrın spontanlığını, yani fiziksel ve ahlaksal yasanın amaçsallığını, ön-nedenselliğini ve karışıklığını gösterir gibi olan üç grup olguyu yeniden ele alalım.

Her şeyden önce, çocuk amaçsallığı bir animizm kadar, hatta ondan daha çok bir yapaycılığın varlığını destekler. Kuşkusuz, çocuk güneşin " ısıtmak amacıyla" bizi izlediğini söylediğinde güneşe amaçlar yükler. Ama "alışkanlığa göre" tanımların genelliği irdelendiğinde (Binet ve Simon) bunların yapaycılığa ne kadar yakından bağlı oldukları anlaşılır. Bilindiği gibi, Binet, 6-8 yaş çocuklarına "bir çatal ya da bir anne vb. nedir" diye sorulduğunda, çocuğun "yemek yemek için" ya da "bize bakmak için" gibi cevaplar verdiğini göstermiştir. Bu alışkanlığa göre, tanımların genelliğinin Binet ve Simon'un testlerinin değerini doğruladığı herkes tarafından saptanmıştır. Oysa, "için"le başlayan bu tanımlar nesnelere ve çocuğun çevresindeki bütün çocuklara kadar tüm doğayı kaplar (*J.R.*, böl. IV, §2). Hatta, çocuktan bir dizi sürekli tanım istemekten kaçınılırken (ısrara götürür bu), anket sırasında birden bire "bir dağ nedir?" ya da "bir göl nedir?" diye bir soru sorulduğunda da aynı şey söz konusudur. Dağ "üstüne çıkmak için"dir, "paten yapmak için"dir vb. Göl "gemiyle gezmek için"dir, "balıklar için"dir, bir başka deyişle,

balıkçılar içindir. Gece "uyumak için"dir. Ay "aydınlatmak için". Ülke "gezmek için". Bulutlar "yağmurun yağması için", "Tanrı'yı tutmak için"dir. Yağmur "sulamak için" vb. Sadece amaçsal olmayan, aynı zamanda yararcı ve antroposantrik olan böyle bir zihniyet kaçınılmaz biçimde yapaycılığa bağlıdır, bir başka deyişle, "herhangi bir şey için"dir tanımının "herhangi bir şey için *yapılmış*"tır tanımını getirmesi çok belirgin görünmektedir.

İkinci olarak, 3-7 yaş arası çocukların sorularının ve de özellikle "niçin"lerinin gösterdiği ön-nedenselliğin animizm ve çocuk düşüncesinin geri kalan bölümü arasındaki en güçlü bağlardan biri olduğunu gördük. Gerçekten, ön-nedensellik, psişik ve fiziki olan arasında bir ayrışmayı gerekli kılar, öyle ki, bir olgunun gerçek nedenini asla fiziki gerçekliğinin kaynağında aramamak gerekir, çıkış noktasındaki amaçta aramak gerekir. Ama bu amaçlar hem yapaycı hem de animist özellikler taşır. Daha doğru bir ifadeyle, çocuk, önce her yerde amaç görür ve ancak daha sonra bunları nesnelerin kendilerinin amaçları içinde (animizm) ve nesnelerin üreticilerinin amaçları içinde (yapaycılık) sınıflandırmaya çalışır. Böylece, Del (*L.P.*, böl. V), bir yokuştaki bilyeden söz ederken "kim hareket ettiriyor onu?" diye sorduğunda, düşündüğü şey bilyenin amacıdır çünkü hemen arkasından "sizin orada olduğunuzu bilir mi?" sorusunu yöneltiyor. Burada, ön-nedensellik animizme doğru yönelir. Ama Del niçin biri büyük, biri küçük iki Salève var da iki Cervin yok ya da niçin Leman Gölü Lozan'a kadar gidiyor da Bern'e kadar gitmiyor sorularını yönelttiğinde ya da Stanley Hall'ın[62] bahsettiği 5 yaşında bir çocuk "niçin bir ay var?" ve "bu ay niçin güneş kadar parlak değil?" vb. sorularını yönelttiğinde, bu çocuklar dağları, gölleri ya da yıldızları meydana getirenlerin amaçlarını veya en azından insanların kararlarını düşünürler, bu durum kesinlikle insanların nesnelerin yaratılmasında bir rolleri olduğu düşüncesini destekler.

Nihayet, animizm konusunda, hareketin nedeniyle ilgili cevapları irdelerken sürekli karşımıza çıkacak olan bir olgu üstünde durduk (bkz. *C.P.*): Fiziki yasa düşüncesiyle ahlak yasası düşüncesi arasındaki benzerlik. Böylece, güneş ve ay düzenli biçimde sürekli ortaya çıkarlar, çünkü bizi ısıtmak ya da aydınlatmak vb. "zorundadırlar". Oysa, böyle bir benzerliğin yapaycı olduğu kadar animist bir zihinsel yönelimi gösterdiği açıktır. Gerçekten, çocuk için ahlak yasası hem önderler, yani yöneten

62) *Pedag. Semin.*, 1903 (cilt. X) (Curiosity and Interest).

insanlar, hem de itaat eden unsurlar gerektirir. Hiç kuşkusuz, güneşin itaat edebilmesi için asgari bir yargılama yetisine sahip olması gerekir ama itaat edeceği birinin de olması gerekir. Ama bu "birini" çocuğun kendi düşüncesinde asla açık seçik biçimde belirginleştirememesinin bir anlamı yoktur, söz konusu olan kesinlikle insandır çünkü insan her şeyin varlık nedenidir.

Sonuç olarak, çocuğun spontan düşüncesinde anket sırasında zorunlu olarak benimsediği sistematik ve belirtik biçimde bir yapaycılık yoktur ama bu yapaycılık amaçsallık ve çocuk ön-nedenselliğine derinden bağlı özgün zihinsel yönelim olarak da yoktur. Bu yapaycılığın ilginç olabilmesi için daha fazlası gerekmez.

2. YAPAYCILIĞIN BEBEKLERİN DOĞUMU SORUNUYLA İLİŞKİLERİ. – Çocuk, en azından ilk düzeylerde, varlıkların hem canlı hem üretilmiş olduklarını kavrama konusunda hiçbir güçlük çekmez gibidir. Yıldızlar canlıdır, büyürler, doğmuşturlar ama onları insanlar oluşturmuştur. Bu animizm ve yapaycılık birliğinin nedeni nedir? Bu sorunu çözebilmek için, çocukların, bebeklerin doğumu konusundaki düşüncelerini öğrenmek yerinde olur. Tabii ki, çok önemli ahlaksal ve pedagojik nedenler de her türlü doğrudan araştırmanın önünde engeller oluşturmaktadır. Deney olmayınca yayınlanmış olan ya da bizim derleyebildiğimiz çocuk düşüncelerini ve de bu konuda bulunabilen çocukluk anılarını özetlemekle yetinmemiz gerekiyor. Böylelikle, çocukların, bebeklerin doğumuyla ilgili düşüncelerini anahatlarıyla belirginleştirme olanağı bulacağız ve bu düşünceler animizm ve yapaycılık arasındaki gerçek ilişkileri anlamamıza olanak sağlayacak.

Doğumla ilgili olarak iki tip çocuk sorusu bulabiliyoruz ama bu iki tipin iki düzeyi karakterize ettiğini söyleyemeyiz pek. Birinci tip sorular doğumun kaynağıyla ilgili değildir. Gerçek anlamda bir nedensel soru yoktur. Bebeğin doğumdan önce var olduğu kabul edilir ve çocuk sadece bebeğin doğmadan önce *nerede* olduğunu ve ana-babanın bebeğin aile içinde ortaya çıkması için ne yaptıklarını sorar. Ana-babalar ve çocuklar arasında basit bir ilişki söz konusudur ve bir neden-sonuç ilişkisi yoktur: Bebeğin ana-babaya ait olduğu ve gelişinin ana-baba tarafından istendiği ve belirlendiği kabul edilir ama bebeğin dünyaya nasıl geldiği sorgulanmaz. Tersine, ikinci tip sorular çocuğun bebeklerin oluşumunun kaynağını sorguladığını ve çocuğun birden bire ana-babayı nasıl bu oluşumun nedeni olarak düşündüğünü gösterir.

Birinci tiple ilgili bazı örnekler veriyoruz. Stanley Hall ve öğrencilerinin derlediği sorulardan.

"Anne sen beni nerede buldun?" (F. 3 ½). "Sen küçük bir kızken ben neredeydim?" (F. 5 yaş). "Sen okuldayken ben neredeydim?" (G. 7 yaş). "Doğmadan önce neredeydim ben?" (G. 7 yaş). "Doktor çocukları nerede buluyor?"(G. 7 yaş).[63]

İlk sorular tipik sorulardır, bebeğin açık seçik biçimde ana-baba aktivitesinden önce var olduğu kabul edilir. Son iki soru o kadar açık değildir çünkü çocuk "nerede?" sorusunu sorduğunda büyük olasılıkla anababanın bedenini düşünüyordur.

Rasmussen[64] kızı S'yle (3;8 yaş) ilgili şu gözlemlerde bulunmuş: "Anne ben nereden geldim?" "Bütün bu çocuklar nereden bulundu?" Küçük R (4;8 yaş, yani birazdan göreceğimiz ikinci tip soruları sorduktan 9 ay sonra) soruyor: "Bir kadının gelecek yaz sahip olacağı bebek nerede?" Bayan Rasmussen şöyle cevap veriyor bu soruya: "Kadının karnında." Ama çocuk devam ediyor soru sormaya: "Yemiş mi onu peki?" Bu soru, çocuğun, bebeğin ana-babasının dışında var olduğunu düşündüğünü gösteriyor.

Bu tür soruları çocukta çoğu zaman gözlemlenen inançlarla ilişkilendirmek gerekir ve bu sorulara göre ölüler tekrar küçük olur ve bebek olarak yeniden dünyaya gelir.

"İnsanlar tamamen ihtiyarladıklarında yeniden bebek mi oluyorlar?" (Sully, a.g.y., s. 148-151.)

Del (6 ½): "Ben ölünce gene küçücük mü (yani Del'in kurumuş ve kısalmış şekilde gördüğü ölü bir tırtıl gibi) olacağım?" (*L.P.*, s. 232).

Kendisine amcasının ölümü haber verilen 5 yaşındaki ZAL, "Yeniden bitecek mi?" diye soruyor.

S. (5 yıl 4 ay): "İnsan öldüğünde yeniden büyümeye başlar mı?" (Cramaussel.)[65] Sonra devam ediyor: "İnsan hiçbir zaman küçük ol-

63) *Pedag. Semin.*, 1903 (cilt. X), s. 338.

64) RASMUSSEN, *Psychol. De l'enfant. L'enfant entre quatre et sept ans*, çev.: CORNET, Alcan, 1924.

65) CRAMAUSSEL, *Le premier éveil intellectuel de l'enfant*, 1908, s. 165.

maz" ve "İnsan öldüğünde... Hiçtir."[66] Son olumsuzlamalar daha önce örtük biçimde var olan olumlamaların yeterince güçlü mü olduğunu gösteriyor.

Ve Bayan Klein'ın çocuğu: "Dann werde ich auch sterben, du [Mama] auch... und dann werden wir zurückkommen."[67]

Bazı ana-babaların anlattıkları saçma hikâyeleri doğuranlar bu birinci tip sorulardır ve bu hikâyelere göre bebekleri melekler, leylekler vb. göndermiştir:

"Bebek nereden geldi? Bebeği gökten Tanrı mı atmıştır?" (G. 5 yaş). "Tanrı bebeği nasıl gönderdi? Onunla birlikte bir melek mi gönderdi? Sen evde olmasıydın geri götürür müydü onu?"

F. (7 yaş): "Bu tabiat ana nedir? Sana bir bebek getireceğini biliyor muydun?" vb[68].

Ama ikisinden biri geçerlidir. Ya çocuklar bu hikâyelere inanmıyorlar, ki sanıldığından çok yaygın bir durumdur bu, ya da bazılarına inanıyorlar bunların ve o zaman da bebeğin gelişini ana-babanın istediği yollu örtük düşünceden hareketle ana-babanın bebeği nasıl getirttiğini anlamaya çalışıyorlar. Bu bizi birazdan irdeleyeceğimiz ikinci tip sorulara götürür.

Yapaycılık açısından birinci tip sorular nasıl yorumlanacaktır? Önce, yapaycılık burada bütünüyle dışlanmış gibidir. Çocuk, bebeklerin nasıl "yapıldığını" sormaz, "nereden" geldiklerini sorar. Bebekler her zaman vardı. Burada, büyük olasılıkla, açıklama gereksiniminden ve tabiatıyla her türlü yapaycılıktan önceki bir düzey söz konusudur. Ama olayları bu biçimde yansıtmak, tabii ki, çok basittir. Çocuğun sorularının arkasında durum kendisine açık göründüğünden dolayı soru sormadığı gerçeğini aramak gerekir: Çocukları "getirten", yani şekli ne olursa olsun ortaya çıkışlarını yönlendiren ana-babalardır. Burada henüz bir üretim söz konusu değildir ama en azından çocuğun doğrudan doğruya belirginleştirme ihtiyacı içinde olmadan hissettiği bir ilişki vardır. Dolayısıyla, çoğu zaman, küçük çocuklarda gördüğümüz ilkel yapaycılığı andıran bir

66) A.g.y., s. 167.
67) Mme KLEIN, *Imago*, 1921 (cilt VII), s. 268.
68) *Pedag. Semin.*, cilt X (aktarılan yazı).

tür ön yapaycılık vardır: Güneş vb. çok eskiden beri çocuklara bağlı olmuştur ve tam olarak insanlar tarafından üretilmemiştir.

İkinci tip sorulara gelince, bunlar, tersine, ana-babalar ve çocuklar arasındaki ilişkinin türünü, doğumun kaynağını anlama gereksiniminin ortaya çıkışını belirtirler. Oysa, bize göre çok ilginç olan, doğuşun çocuk tarafından önce hem bir üretim gibi hem de canlı maddeyle ilgili bir üretim gibi (ana-babadan bağımsız ya da ana-babanın bedeninden gelen) algılanmasıdır. Birinci noktayla ilgili olarak bir üretimle özdeşleştirilen doğum örnekleri:

Rasmussen'in kızlarından biri (4 yıl, 1 ay) soruyor: "Kadınlar nasıl yapılıyor?" Bayan Rasmussen, bu soruya, çocuğa niçin böyle bir soru sorduğunu sorarak karşılık veriyor. "Çünkü kadınların üstünde et vardır." – "Hangi kadınlar?" – "Sen ve öbür kadınlar." Çocuk devam ediyor: "Ben bir et üreticisi olduğunu sanıyorum, sana öyle gelmiyor mu?" 4 yaş 10 aylıkken de, "İnsanlar nasıl yapılıyor?"[69] diye bir soru soruyor.

Bayan Audemars aşağıdaki spontan düşünceleri aktarmıştır bize.

Renée'ye (7 yaş) bir kızkardeş gelir kısa süre önce. Küçük çocuk plastik insan figürleri oluşturur ve biraz bekledikten sonra sorar: "Matmazel, kızkardeşimin önce nesi yapıldı? Başı mı?" Cevap: "Nasıl oluyor da bir bebeğin böyle oluştuğuna inanıyorsun? Annen mi söyledi bunu sana?" – "Hayır, ben biliyorum. Ben doğduğum zaman annemin daha eti vardı. Kızkardeşimi yapmak için onu elleriyle düzeltti ve uzun süre sakladı."

Sully[70] aktarıyor: "Anne Tommy nereden geliyor?" (Çocuğun kendisi) Tommy kendi kendine şu karşılığı veriyor: "Anne Tommy'yi bir dükkândan aldı."

Biraz önce amcasının ölümünden sonra adını andığımız Zal (5 yaş) ekliyor: "Biz kendiliğimizden mi bitiyoruz yoksa yapıyorlar mı bizi?" "Bitmek", burada, tabii ki büyümek anlamında değil, kendiliğinden oluşmak anlamında kullanılıyor: Çocuk bebeklerin kendiliklerinden gelip gelmediklerini (ölü amca gibi "kendiliklerinden bitip bitmediklerini") ya da ana-babalar tarafından üretilip üretilmediklerini soruyor. Bu son durumda doğum bir üretim gibi algılanır.

69) RASMUSSEN, *a.g.y.*, s. 48-51.
70) A.g.y., s. 153.

Cramaussel'in kızı S. (5 yıl, 1 ay), kendisine bebekleri Tanrı'nın yaptığı söylendiğinde şöyle diyor: "Bunun için keçi kanından yararlanıyor."[71]

Küçük bir kız bebeklerin nereden geldiğini soruyor ve ekliyor: "Ben biliyorum. Kasaba giderdim, çok et alırdım ve bu eti yoğururdum."

Bu düşünceler okunduğunda çocuktaki animizm ve yapaycılığın birbirlerini tamamladıkları ve birbirleriyle çelişmedikleri görüşünün nasıl oluştuğu anlaşılmaktadır. Canlının üretilmesinde hiçbir güçlük yoktur çünkü bebeklerin kendileri üretilmişlerdir! Oysa, birazdan göreceğimiz gibi, çoğu zaman, nesnelerin kökeni sorularının çıkış noktası doğumla ilgili sorulardır. Dolayısıyla, çocuk yapaycılığı, kaynağından başlayarak yaşam ve oluşma düşüncelerini birbirlerinin tamamlayıcıları gibi görür.

Öte yandan, çocuk, çok erken dönemde ana-babanın çocuk üretim araçlarının kendi bedenlerinden geldiğini anlar.

Bebeklerin ana-babanın kanından, ağzından, göğsünden, göbeğinden geldiği şeklindeki çocuk inançlarını aktardık.[72]

4.5 yaşındaki bir kız düştüğü takdirde iki kız olup olmayacağı vb. sorularını soruyor.[73]

Anılarını daha önce aktardığımız (böl. IV, §2) Clan yıllarca çocukların sadece babalarının fallusundan çıktığına inanmıştır çünkü babasının "çocuklar babalarının devamıdır" dediğini duymuştur.

Derleyebildiğimiz çocukluk anılarında psikanalistlerin çok yaygın biçimde rastlanan fikirlerine rastlarız: Bebek arkadaki delikten çıkmıştır ve insan dışkısından gelir ya da bebek sidikten gelir veya doğum annelerin bu amaçla yedikleri belli bazı besinlere bağlıdır. Bayan Audemars şu gözlemini aktarıyor: "Dol (7 ½) soruyor: "Anneler çocuk yapabilmek için ne yerler?" Ray (7) cevap veriyor: "Çok et ve çok süt yemeleri gerekir."

Oysa, bizim için ilginç olan, çocuğun çok bilgili olduğu durumda bile —çünkü öğretilmiştir ona— bebeğin annesinin bedeninden çıkmış olmasıdır; çocuk, sanki her organ ayrı ayrı yapılmış gibi, her organın nasıl oluştuğunu kendi kendine sormaya devam eder. Sözgelimi, Bayan Klein'ın çocuğu soruyor: "Bu küçük baş nereden geliyor peki?" "Bu küçük uzuv-

71) CRAMAUSSEL, *a.g.y.*, s. 130.
72) SPIELREIN, *Zentralbl. f Psychoanal.*, cilt III, 1912, s. 66-68.
73) SPIELREIN, *Intern. Zeitschr. f. Psychoanal.*, VI, 1920, s. 156.

lar nereden geliyor?" "Küçük karın nereden geliyor?" vb. Kendisine bebeklerin annelerinin karnından çıktığı söylenen başka bir çocuk soruyor: "Ama bu çocukları yapmak için eller karına nasıl sokuluyor?"

Çocukların bu doğum sorunuyla ilgili spontan araştırmalarının yapaycılığın gelişmesini nasıl etkileyebileceğini anlayabilmek için nesnelerin kökeniyle ilgili soruların kronolojisini kaba hatlarıyla saptamamız gerekmektedir. Gerçekten de, çocuğun spontan merakı her şeyin kökenine yönelir ve bu olgu çok temeldir, çünkü önceki üç bölümde yapmış olduğumuz anketleri tek başına doğrular. 3-7 yaş çocuklarının sorularının çok yüzeysel biçimde irdelenmesi, çocuğun yıldızların, gökyüzünün, bulutların, rüzgârın, dağların, ırmakların ve denizlerin, hammaddelerin, toprağın, evrenin ve Tanrı'nın nasıl oluştuğunu sorduğunu gösterir. Başlangıç gibi çok metafizik sorular 6-7 yaşlarına doğru sorulmaktadır: İlk insanı Tanrı yaratmıştır deniyor Rasmussen'in 7 yaşındaki kızı R'ye: "Hayır," diye karşılık veriyor kız, "o nereden gelmiştir peki?" Dolayısıyla, genel olarak, köken sorularının doğum sorularından önce geldiğini belirtmek önemlidir ve böylelikle yapı belirlenmiş olur (ya da tersi bir durumun söz konusu olup olmadığı).

Oysa, burada olgular karmaşık olmayan bir cevap getiriyor sanki. İlgilerin şu sırayı izledikleri anlaşılıyor: Doğuma ilgi, ırkın kökenine ilgi ve nihayet, genel olarak, nesnelerin kökenine ilgi. Bu düzene uygun dört olgu grubu:

W. James'in bahsettiği iki sağır-dilsizden biri (bkz. böl. VIII ve IX) 5 yaşlarındayken çocukların nasıl doğduklarını sormuş kendi kendine. Sonra, durumu kaba hatlarıyla anlayınca ilk insanın nasıl ortaya çıkabildiğini araştırmış. Daha sonra da ilgisi ilk hayvanın, ilk bitkinin ve nihayet (9-10 yaşlarına doğru) güneşin, ayın, toprağın vb kökenine doğru kaymış.

Bohn[74] çocuğun aşağıdaki sıralandırmaya göre sorular sorduğunu gözlemlemiş.

A. (2;3): "Yumurtalar nereden geliyor?" Cevaptan sonra: "Anneler ne yumurtlar?" A. (2;6): "Baba, bizden önce insanlar var mıydı?" – "Evet." – "Nasıl geldiler?" – "Bizim gibi doğdular." – "İnsanlar yaşamaya başlamadan önce dünya var mıydı?" – "Evet." – "Onu yapan kimse olmadığına göre nasıl geldi buraya kadar?" A. (3;7): "Dünyayı

74) *Pedag. Semin.*, 1916.

kim yaptı? Bizim bu dünyada yaşamadığımız bir dönem olmuş mudur?" A. (4;5): "İlk anneden önce başka bir anne var mıydı?" A. (4;9): "İlk insan annesi olmadan nasıl geldi buraya?" Nihayet, gene aynı yaşta: "Su nasıl meydana geldi? Kayalar nasıl oluştu?"

Rasmussen'in kızları da benzer bir yol izliyor. R., kadınların nasıl meydana geldiğini sorduktan bir ay sonra, şu soruyu soruyor: "Kuşları kim yaptı?" Bu yaşta çocuğa dinden söz edilmediğine göre daha ilginç olan yapaycı bir soru. S. (3;8) bebeklerin nasıl doğduğunu soruyor, 4 ½ yaşında da ilk insanın nasıl meydana geldiğini ve biraz daha ileri bir yaşta ise ilk atın nereden geldiğini soruyor. Soruların cevabını kendisi veriyor: "Sanıyorum satın alındı." Yani kesinlikle üretildi.

Ama en açık seçik örneği veren Bayan Klein. Çocuğu (4 ¼) doğum olayıyla ilgilenmeye başlıyor. İlk soruyu şu şekilde soruyor: "Henüz dünyada yokken neredeydim ben?" Sonra, başka bir soru ortaya çıkıyor. Birçok kez yinelenen "Wie wird ein Mensch?" Sonra da: "Anne sen nasıl geldin dünyaya?" Çocuk doğum sorunuyla ilgili bir cevap almış oluyor böylelikle ama birkaç gün sonra gene başlıyor: "Nasıl büyük olunuyor? Küçük baş, küçük karın nereden geliyor?" Nihayet, bu sorulardan sonra da bir dizi soru geliyor: "Ağaçlar nasıl büyür? Çiçekler nasıl büyür? Kaynaklar nasıl meydana geliyor? Dereler? Toz? Gemiler Tuna'ya nasıl geliyorlar? Hammaddeler nereden geliyor? Cam nereden geliyor?"

Dolayısıyla, çok büyük olasılıkla şunu söyleyebiliriz ki, 4-7 yaş arasında çok sık rastlanan ve çocuk yapaycılığından kaynaklanan köken sorularının çıkış noktası doğumla ilgili meraktır. Köken sorularının doğumla ilgili sorulardan önce geldiği çocuklar vardır kesinlikle ama gene de, her zaman, bu köken sorularının kökeninin karşı çıkılan ve ortaya atılan doğumla ilgisi olup olmadığını sorgulayabiliriz.

Her durumda gözlemlenen, gitgide daha fazla içkinleşen, yani doğanın kendisine atfedilen bir yapaycılık anlamında insanın kökenine ilişkin mitlerin gelişmesidir ve yapaycılıkla doğum sorunu ilişkilerini iyi anlayabilmek için bu olguların aktarılması uygundur.

Gerçekten de, çocuk, doğum olayıyla ilgilendikten kısa süre sonra, neredeyse hiç ara vermeden, dünyada yaşayan insanın kökenini sorgular. 4-5 yaş çocukları bu soruna insanı insanla açıklama ve sorunu sadece erteleme riskiyle basit bir yapaycı çözüm getirirler. Daha sonraki bölümde ele alacağımız sari çocuk Marsal'ın benimsediği çözümdür bu:

Atalarımız olan bir çift her şeyi yaratmıştır ve her şeyin açıklaması da budur. Ama 7-9 yaş çocuklarında, insanların hayvanlardan ya da bitkilerden geldiği ve bunların da doğanın kendisinden geldiğini belirten çok ilginç çözümlere rastlarız. Doğa, 9-10 yaş çocuklarının içkin yapaycılığı konusunda gördüklerimize uygun biçimde üretim ilkesi olur. Bu bağlamda çok belirgin iki örnek veriyoruz:

> Biraz önce bahsettiğimiz sağır-dilsiz BALLARD sonunda ilk insanın yaşlı bir kütükten ortaya çıkmış olması gerektiğinde karar kılmıştır. Ama daha sonra bu hipotez saçma gelir Ballard'a. Ne var ki, yerine daha iyi bir hipotez getirememiştir.
>
> İsviçre'nin nasıl oluştuğunu sorduğumuz Vo (9) soruyu doğru anlayamıyor ya da, daha doğrusu, İsviçre'nin kökenleriyle karıştırıyor ve şunları anlatıyor bize: "İnsanlardan gelmiştir." – "Nereden?" – "Bilmiyorum. Suda kabarcıklar vardı, altta küçük bir bardak, sonra büyüdü, sudan çıktı, sonra beslendi, kolları çıktı, dişleri, ayakları, bir kafası vardı, bir çocuk oldu." – "Kabarcık geliyor muydu?" – "Sudan. Kurtçuk sudan çıkıyordu. Kabarcık bozuldu. Kurtçuk çıktı (kabarcıktan)." – "Suyun dibinde ne vardı?" – "O (kabarcık) yerden çıktı." – "Ya çocuk, o ne oldu?" – "Büyüdü, yavruları oldu. O ölünce yavrular yavru yaptılar. Ve sonra bazıları Fransız, Alman, Savoie'lı oldular..."

Uydurma da olsa bu son mitin ilginç olduğu görülüyor. İçeriğinin Freudçu doğum düşleri sembolleriyle yakınlığı açıktır. Gerçekten de, suyun çoğu zaman düşsel bir düşünceyle doğum düşüncesine ne kadar bağlı olduğu bilinir. Öte yandan, yumurtalar (kurbağa yumurtaları vb.) ve yumurta sembolleri olarak kabarcıklar sık sık aynı motifle özdeşleştirilir. Nihayet, bir kurtçuk imgesi sık sık düşsel bir sembolizm içinde ortaya çıkar ve bebek düşüncesiyle özdeşleşir vb. Hipotezleri asgariye indirgeyerek bile olsa, bilinçaltı düşünce sembolizmin ilkesi kabul edilse de, Vo miti ancak gerçek anlamda bir doğumun sembolünün aktarımı biçiminde düşünülebilir. Bir başka deyişle, su, bilinçdışı bir yaklaşımla, çocukların genellikle içinde bebeklerin doğduğuna inandıkları sidikle (ayrıca, bazı çocukların göl ya da denizlerde insani kökenler arama eğiliminde olduklarını gördük), kabarcık yumurtayla, kurtçuk bedenden çıkan bir bebekle özdeşleştirilir ve büyük olasılıkla Vo bu özellikler dolayısıyla insanı doğanın yarattığına inanır. Sembolizm ilkesini kabul etmesek de, Vo'nun birkaç yıl önce sadece insana mal ettiği özellikleri

doğaya aktardığı açıktır. Her iki durumda da doğanın insanın üretici etkinliğinin nasıl taşıyıcısı olduğunu anlıyoruz.

Sonuç olarak, çocukların bebeklerin doğumu ya da insanın kökenleri konusundaki düşünceleri genel olarak doğayla ilgili düşünceleri izler: Önce yapaycılık ve daha sonraki düzeylerde içkin yapaycılık işaretleriyle birlikte doğal açıklama. Oysa, doğumla ilgili olarak sorulan sorular, büyük olasılıkla, kökenle ilgili soruların kaynağını oluşturur ve tersi olamaz. Dolayısıyla, öyle anlaşılıyor ki, yapaycılık ve animizmin başlangıçta birbirleriyle dayanışma içinde olduklarını açıklayan çocukların doğumla ilgili düşünceleridir. Çocuk bebeği hem üretilmiş hem canlı bir varlık gibi düşündüğünden her şeyi hem canlı hem üretilmiş kabul etme eğilimi içindedir.

3. SPONTAN YAPAYCILIĞIN DÜZEYLERİ VE ANİMİZMİN GELİŞMESİYLE İLİŞKİLERİ. – Şimdi, anahatlarıyla animizm ve yapaycılık ilişkilerini ortaya çıkarma noktasındayız. Bu amaçla, yapaycılığın gelişmesinde dört dönem saptıyoruz ve her birinin animizme denk düşen gelişmelerini belirlemeye çalışıyoruz.

Birinci dönem çocuğun kendisine henüz nesnelerin –bir başka deyişle üretimin– kökeni sorusunu sormadığı dönemdir. Kökenle ilgili sorular sadece "nereden gelir...?" biçiminde sorulur ve bunlar nedensel değil mekânsal anlamdadır. Doğumla ilgili birinci tip sorular (bebek doğmadan önce *nerededir* türünden) sorular bir düzey oluşturur ve bu düzeyi bu döneme yerleştirmek uygun olacaktır. Bu dönemde *yaygın yapaycılık*tan söz etmek mümkündür. Bu demektir ki, doğa insanlar tarafından yönetilir ya da, en azından, doğa insanların çevresinde döner. Ama çocuk bu eylemin nedenini belirlemeye çalışmaz ve köken sorularına cevap veremez; bu dönem yapaycılığın yansımalarını analiz ederken saptadığımız ilk düzeylerden önce gelir. Bu dönemde büyü, animizm ve yapaycılık bütünüyle karışır. Dünya insan tarafından yönlendirilen canlı varlıklar toplumudur. Ben ve dış dünyanın birbirlerinden ayrılması zordur. Her eylem hem fiziki hem psişiktir. Dolayısıyla, tek gerçeklik, amaçsal eylemler karmaşasıdır; bu eylemler aktif varlıkları gerekli kılar ve bu anlamda animizm söz konusudur. Ancak bu eylemler az ya da çok insanlar tarafından yönlendirilir ya da etkilenir ve bu anlamda en azından yaygın yapaycılık söz konusudur. Üstelik, bu yapaycılık büyülü ya da doğrudan olabilir, şöyle ki, insanların iradesi uzaktan ya da farklı biçimde etkili olabilir.

Bu düzeyle ilgili olarak, kısmen, Roy'nın ilk cevapları (VIII. bölüm § 1) örnek gösterilebilir; kısmen diyoruz çünkü Roy güneşin kökenini

belirtmektedir (dolayısıyla, bu özellik onu daha sonraki evreye geçirmektedir). Roy'ya göre güneşin varoluşunun ve büyümesinin nedeni "insanların yaşamaya başlamaları" ve "büyümeleridir". Dolayısıyla, Roy'ya göre nesnelerde spontan bir yaşam (animizm) vardır ama aynı zamanda insanın nesneler üstündeki etkisi söz konusudur (yapaycılık). Ne var ki, bu yapaycılığa spontan biçimde bir köken miti eşlik etmez ve bir büyü unsuru da söz konusudur burada. Çocukların çoğu, doğa cisimlerinin büyük bölümüyle ilgili olarak bu dönemi geçirmezler ama bunlardan birinin kökenini belirlemeye çalıştıklarında aynı ölçüler içinde ikinci döneme aittirler.

Dahası, bu birinci dönem örnekleriyle ilgili olarak güneşin, ayın ve bulutların bizi izledikleri inancının en ilkel unsurları gösterilebilir. Bir yandan, bu yıldızlar bizi isteyerek izlerler (animizm). Öte yandan, bunların tek işlevleri bizi izlemektir ve işleri sadece bizi aydınlatmak ve ısıtmaktır; bunlar "bizim için yaratılmışlardır" (yapaycılık). Ve bunları hareket ettiren de biziz (büyü).

Kısacası, çocuk bu birinci dönemde her şeye, kendisi ve ana-babası arasında var olduğuna inandığı durumu yansıtır. Bir yandan, çocuk kendini özgür ve bilinçli hisseder. Öte yandan, ana-babasına bağımlı olduğuna inanır ve ana-babasını sahip olduğu her şeyin nedeni gibi görür. Nihayet, ana-babası ve kendisi arasında, onlardan uzakta olduğunda bile bir yığın ilişki bulunduğuna inanır.

Mitolojik yapaycılık dönemi dediğimiz ikinci dönemse, çocuk kendine köken soruları sorduğunda ya da kendisine sorduğumuz nesnelerin kökeni sorusuna cevap verdiğinde ortaya çıkar. Bu andan itibaren yaygın durumda olan yapaycılık, bizim derlediğimiz biçimde, belli sayıda mit üstünde belirginleşecektir. Böylece, güneşin artık sadece insanlara bağlı olduğu düşünülmeyecek, güneşin insanlar tarafından bir çakıltaşı ve bir kibritle üretildiği düşünülecektir. Bu mitler (normal "tetiklenmiş" mitler ama bazen de çocuk sorularının irdelenmesinin gösterdiği gibi "spontan" mitler) ve birinci dönemin yaygın yapaycılığı arasında, temelde – aslında her şey aynıdır– Lévy-Bruhl'ün, ilişkilerin sadece hissedildiği ve yaşandığı ilksel zihniyetin birinci düzeyiyle ilişkilerin ifade edilmeye başladığı ve böylelikle köken mitlerini doğurduğu bir ikinci düzey arasında saptadıklarıyla aynı ilişkiler vardır.

Önceki bölümlerde saptamış olduğumuz birinci düzeyi, yani tam bir yapaycılığın olduğu düzeyi bu mitolojik yapaycılık dönemi içine yerleştirmemiz gerekir: Güneş, gökyüzü, gece, dağlar, ırmaklar vb. doğrudan doğ-

ruya insanlar tarafından üretilmiştir. Bu dönemde animizm ve yapaycılık tam anlamıyla birbirlerinin tamamlayıcılarıdır: Nesneler hem üretilmiştir hem de canlıdır. Üretilmeleri bebeklerin doğumuna benzetilebilir çünkü bebekler, çocuk bebeklerin üretildikleri maddenin ana-babanın kendisinden geldiğini bilse de, belli ölçüde elle biçimlendirilmişlerdir.

Üretim ve doğum arasındaki bu benzerlik, bu dönemde, bazı doğal cisimlerin insandan geldikleri kabul edildiğinden daha bir belirgindir. Bu düşüncelere, hiç kuşkusuz, çocukların bize itiraf ettiklerinden çok daha sık rastlanır. Her durumda, biz rüzgâr ve insan nefesi, sis ve soluk, ırmaklar ve deniz ve tükürük ya da sidik vb. benzerliklerini saptadık. Otistik düşüncelerin olası sembolik içeriği, sözgelimi suyun sidikle ve doğumla, toprağın doğumla çok yakın ilişkileri (çocuklar ölüm ve doğumu çok spontan biçimde yakınlaştırma eğilimi içindedirler: ölüler "dirilir") ve hatta gökyüzü, bulutlar ve doğum ilişkileri düşünüldüğünde, çocuğun gizli eğilimleri içinde dış dünyanın insan yaşamına bağlı canlı varlıkların bütünüyle özdeşleştirilmesinde nereye kadar gidebileceği oldukça açık seçik biçimde görülür. Bu hipotezler konusunda durum ne olursa olsun, doğrudan gözlemle doğrulanabilecek bir olgular bütünü vardır ve mitolojik yapaycılığın bu döneminde, çocuk, nesnelerin hem canlı hem üretilmiş olduklarını düşünür. Yapaycılık ve animizm gene çok rahat biçimde iç içe geçerler.

Daha sonraki döneme *teknik yapaycılık* dönemi diyoruz. Bu dönem genel çizgileriyle daha önceki bölümlerde saptadığımız düzeylerin ikincisine (en azından üç düzey olduğunda), yani karışık yapaycılık (doğal cevaplar ve yapaycı cevaplar karışımı) düzeyine denk düşer. Bir başka deyişle, bu ikinci dönem ortalama olarak 7-8 yaşından 9-10 yaşına kadar uzanır. Oysa, daha sonra göreceğimiz gibi (C.*P.*), bu yaş, çocuğun ilgisinin makinelerin ayrıntısına ve insan tekniği yöntemlerine kaymaya başladığı yaştır. Sözgelimi, çocuklar, Paris'te olsun, Cenevre'de olsun, genellikle 8 yaş civarında bir bisikletin mekanizmasıyla ilgili doğru cevapları ezbere verirler. Çocuk, basit, mekanik bir işleyişi (buharlı motor vb.) kabataslak anlayabilecek duruma gelir. Mesleklerle ilgili düşünceleri ve hammaddelerin işlenmesi konusundaki fikri daha bir belirginleşir. Bu döneme kadar çocuk bütün doğanın insan tarafından üretilmiş olduğuna inanmıştır ve bu üretimin "nasıl gerçekleşmiş olduğuna" inanmaz. Dahası, çocuk, insan tekniğinin gücünden kuşkulanmayı bile düşünmemiştir bu döneme kadar. Makineyi içinden her şeyin çıka-

bileceği sihirli bir kutu gibi düşünmüştür. Ama, bundan böyle, tersine, üretimin kaynağı çocuk için bir sorun olur. Ancak bir üretimin kaynağını belirtmek onun zorluklarını belirtmektir, insanın mutlak gücüne inanmaktan vazgeçmektir; kısacası, gerçeği ve yasalarını öğrenmektir. Dolayısıyla, bu yeni ilgilerin yapaycılığa yansımaları şöyle gerçekleşecektir. Çocuk nesnelerin genel konfigürasyonunu insana mal etmeye devam edecektir ama eylemini teknik olarak gerçekleştirilebilir işlemlerle sınırlayacaktır. Gerisine gelince, bunlar, doğayı doğal süreçler sayesinde tamamlayan insan tarafından harekete geçirilmiş nesnelerdir. Dolayısıyla, yapaycılık geriler: Doğanın kendisinin yasalarına dayanır. Bizim "teknik yapaycılık" adını verdiğimiz de bu sınırlı yapaycılıktır. Sözgelimi, çocuk bundan böyle suyun dolaşımının insanların eseri olduğunu söylemeyecektir: Irmakların ve göllerin yatağının üretilmiş olduğunu ama suyun bulutlardan doğal bir süreç aracılığıyla düştüğünü söyleyecektir. Yıldızlar artık özellikle insanın bir eseri olmayacaktır: Bunlar, çocuğun gözünde, dumanlı bulutların alevlenmesinden ve yoğunlaşmasından gelmektedir ve duman da evlerden çıkar vb. Dolayısıyla, cevap mitolojik değildir artık. İki açıdan belirgindir: İnsan tekniğinden sadece gerektiği takdirde üretebileceği şeyi ister ve insanın hazırladıklarını tamamlama işlevini doğal süreçlere ayırır.

Teknik yapaycılık ve animizm ilişkilerine gelince, bunlar daha önceki dönemlere göre bir anlam sapması gösterirler: Yapaycılık ve animizm çelişkin olurlar. Aslında, yapaycılığın zayıflamasının nedeni nesnelerin direncinin kısmen tanınmasıdır. Dolayısıyla, çocuğa göre, doğa o zamana kadar bütünüyle ahlak yasalarına etki ederken yavaş yavaş fiziki bir determinizme dönüşmektedir. Gerçekten de, bu dönemin çocukları her şeye, hareket halinde şeylere bile yaşam atfetmezler ama özel bir hareketten gelen hareketi ayırt ederler; yaşam ve bilinci sadece özel bir hareketin canlı cisimlerine mal ederler (yıldızlar, rüzgâr vb). Dolayısıyla, çocuğa göre, üretilen cisimler artık canlı değildir ve canlı cisimler de üretilmiş değildir. İşte, bu dönemde çocuklar, açıkça, falanca nesnenin, "üretilmiş olduğundan", hiçbir şey bilmediğini ve hiçbir şey hissetmediğini söylerler.

Nihayet, 9-10 yaşlarına doğru bir dördüncü dönem ya da *içkin yapaycılık* dönemi ortaya çıkar. Bu düzey daha önceki bölümlerde saptadığımız (bir olgu konusunda yapılan açıklamalar üç düzeyde sınıflandırıldığında) düzeylerin üçüncüsüne, yani doğanın insan tarafından üretildiği düşüncesi düzeyine denk düşer. Ama çocukların cevaplarının ayrın-

tısıyla ilgili olarak defalarca belirttiğimiz gibi, bu durumda yapaycılık sadece insani ya da teolojik biçimi altında kaybolur ve sadece doğanın kendisine aktarılır. Bir başka deyişle, doğa insanın mirasçısıdır ve bir işçi ya da sanatçı gibi üretir. Hatırlayacağımız gibi, olgular şunlardır. Öncelikle, son düzeylerin yapaycılığının ardından ısrarlı bir biçimde süregiden amaçsallık. Sözgelimi, güneş, insan üretiminden bütünüyle bağımsız olarak düşünüldüğünde bile bizi ısıtmak, bizi aydınlatmak vb için "yaratılmıştır". Doğal bir buharlanmadan kaynaklansalar bile, bulutlar bize yağmur getirmek vb. amacıyla "yapılmışlardır". Bütün doğaya amaçlar egemendir. İkinci olarak, bir tür doğumla karşılaştırılabilecek bir cisimler kuşağı düşüncesi: Yıldızlar güneşten çıkarlar ve bazen de dönerler güneşe, şimşekler yıldızlarda yoğunlaşırlar ya da yıldızlardan çıkarlar vb. Nihayet, tözsel güç düşüncesi, yani her özel nesneye mal edilen spontan etkinlik düşüncesi. Çocuğun her vesileyle kullandığı "yapmak" fiili bu bakımdan çok anlamlıdır. Dolayısıyla, doğanın kendisi son düzeylerin yapaycılığını içinde barındırır. Bu, ihtiyatı elden bırakmamak koşuluyla, Brunschvicg'in Aristoteles fiziğinde çok iyi bulguladığı yapaycılıktır.

Doğal olarak, bu dönemde gelişen amaçsallık, tözsel güç düşünceleri ve başka düşünceler çok daha önceki bir döneme aittir ve çocuk gelişmesinin başlangıcından itibaren nesnelere insani bir aktivite yükler. Çocuk animizmi kesinlikle budur ve, bir anlamda, ilk dönemlerden başlayarak animizme içkin yapaycılık diyebiliriz. Sadece şimdi karakterize etmeye çalıştığımız ve 9-10 yaşlarına doğru başlayan dönem çok farklı iki akımın birleştiği noktadır: Bunlardan biri daha önceki dönemlerin animizminden, öbürüyse aynı dönemlerin yapaycılığından çıkmıştır. Bu dördüncü dönem çocuklarının üçte birinin yıldızlara mal ettiği bilinç ve yaşam budur. Öteki özelliklerin kökeni yapaycıdır: Büyük olasılıkla gerçek anlamda bir üretim düşüncesinden (ikinci dönemde bütün üretimin canlı maddeyle ilgili olduğu kabul edilir) çıkmış olan, birbirlerine göre cisimler kuşağı düşüncesi budur işte. Nihayet, özelliklerin büyük bölümü hem animist hem de yapaycı kökenlidir: Tözsel güç, tam amaçsallık vb. düşünceleri bunlardır işte.

Tabii ki, üçüncü ve dördüncü dönemlerle ilgili olarak söylemiş olduklarımız sadece çocuğun fiziğiyle ilgilidir. Çocuk dinsel eğitim alır, fizik ve teoloji arasındaki ayrım gene bu dönemlerde yavaş yavaş gerçekleşir ve ilk iki dönemin insani ya da aşkın yapaycılığı yavaş yavaş Tanrı'nın kendisine aktarılır. Bu durumda, dünyanın yaratılışı tam bir yapaycılığa

bağlı olarak yorumlanacaktır; oysa, olguların ayrıntısı doğal süreçler ve gitgide içkinleşen bir yapaycılık sayesinde gerçekleşecektir.

4. YAPAYCILIĞIN KÖKENLERİ. – Çocuk yapaycılığını tek bir kökene bağlamaya çalışmak pek gerçekçi bir yaklaşım olmazdı. Böylesine karmaşık ve yoğun bir olgu kesinlikle çok sayıda faktörle koşullanabilir. Burada da, animizm ve büyü bağlamında olduğu gibi, iki tür neden buluyoruz: Bireysel nedenler, yani çocuğun kendi aktivitesiyle edindiği bilince bağlı olan nedenler ve sosyal nedenler, yani çocuğun kendisi ve çevresi ve özellikle de kendisi ve ana-babası arasında var olduğunu hissettiği ilişkilere bağlı olan nedenler. Ama bireysel nedenler büyü ve animizm durumunda daha önemli görünürken yapaycılık durumunda sosyal nedenler ön plana çıkmaktadır.

İki sosyal neden vardır: Çocuğun kendisi ve ana-babası arasında var olduğunu hissettiği maddi bağımlılık ilişkisi ve ana-babanın çocuk tarafından spontan biçimde nesneleştirilmesi.

Birinci noktada açık ve kesin olmak mümkündür. Çocuk bilinçli yaşamının başlangıç döneminde ana-babasının aktivitesine doğrudan bağımlıdır: Beslenme, rahatlık, barınma, giyinme... Her şey çocuk tarafından ihtiyaçlarına göre dışarıdan örgütlenir. Dolayısıyla, çocuk için en doğal fikir, yani alışkanlıklarına ters düşmeden kendini kurtaramayacağı fikir, bütün doğanın kendi çevresinde dönmesi ve ailesi tarafından ya da genel olarak insanlar tarafından düzenlenmiş olmasıdır. Dolayısıyla, "yaygın yapaycılık", çocuğun ailesine karşı hissettiği maddi bağımlılık duygusunun doğrudan sonucu olarak düşünülebilir. Mitolojik yapaycılığa gelince, bunun, daha önce görmüş olduğumuz gibi, onu tetikleyen doğum sorunu olduğu düşünülebilir. Ama doğum sorunu gene ana-babanın rolü sorunudur. Çocuk ana-babasına ait olduğunu hisseder, dünyaya gelişine ana-babasının karar verdiğini bilir. Niçin? Nasıl? Bu ilginin yönü çocuğun yapaycı çözümlerinin büyük bölümünü koşullar.

İkinci nokta, yani ana-babanın nesneleştirilmesi daha fazla meşgul edecektir bizi. Bovet, son derece ilginç çalışmalarında,[75] çocuk psikolojisinden bizim çalışmalarımız için çok önemli olan dinin kökeni kuramını çıkarmıştır.

75) P. BOVET, Le sentiment religieux, *Rev. de Théol. et de Phil.* (Lozan), 1919, s.157-175. Le sentiment filial et la religion, *a.g.y.*, 1920, s. 141-153. Özellikle bkz. *Le sentiment religieux et la psychologie de l'enfant*, Neuchâtel ve Paris (Delachaux & Niestlé), 1925.

Psikanalistler farklı aşk biçimleri, ana-baba aşkı, aile aşkı, cinsel aşk vb. arasında köken açısından ayrılık değil birlik olduğunu göstermişlerdir. Bu görüşten esinlenen Flournoy, özellikle *Mystique moderne*[76] adlı çalışmasında, dinsel duygunun yüceltilmiş cinsel aşktan başka bir şey olmadığını göstermeye çalışmıştır. Tartışmayı genişletmeye ve sadece mistikleri değil bütün boyutlarıyla dini irdelemeye çalışan Bovet, sonuçta, sorunu tersine çevirmiştir. Cinsel aşk, mistik aşk ve çocuğun anasına olan aşkı arasında gerçekten bir bağ varsa, Freud gibi, ana-baba aşkını cinsel ve ensest bir özellik gibi mi kabul etmemiz gerekir, yoksa farklı aşk biçimlerini aynı ilksel ana-baba aşkının farklılaşmaları gibi mi görmelidir? Burada sadece sözcük sorunu yoktur. Dinsel psikolojide nüans çok belirgindir. Yüceltilmiş cinsel aşk tümüyle dinsel duyguyu içermez. Tersine, ilksel aile sevgisinin aktarımı ve yüceltilmesi sorunun anahtarını verirler bize. Gerçekten de, dinsel duygunun özü, saygı diyebileceğimiz, aşk ve korkunun *sui generis* bir karışımıdır. Oysa, bu saygı, kaynağı çocuğun ana-babasıyla ilişkilerinde değilse açıklanamaz. Aile sevgisinin kendisinden başka bir şey değildir.

Bu olgulara bir göz atalım. Çocuk, spontan bir tavırla, dinlerin kutsallığa mal ettikleri tüm özellikleri ailesine mal etme eğilimi içine girer: kutsallık, mutlak güç, her yerde hazır ve nazır olma, ebediyet. Bu özelliklerden her birinin irdelenmesi gerekir çünkü bunlar yapaycılığın kökenine götürürler bizi.

Çocukların spontan bir tavırla ana-babalarına mutlak iyilik niteliği mal etmeleri yaygın bir tavırdır. Bovet'nin dediği gibi, ilk kez görülen bir hatanın, özellikle de ana-babanın yaptığı bir adaletsizliğin tetiklediği bunalımın derinliği kendi içinde bir kanıttır. Çocukluk anılarında, haksız yere suçlanan ve cezalandırılan bir çocuğun kendisine yüklenen bir kabahati gerçekten işlediğine inandığını görmüştük.

Mutlak güç burada bizi ilgilendiren görüş açısına göre daha bir esastır. Ana-babalarının olağanüstü güce sahip olduğunu düşünen çocukların bulunduğundan sık sık söz ettik. Küçük bir kız çocuğu teyzesinden yağmur yağdırmasını istiyor.[77] Bovet, Hebel'in çocukluk anısını aktarıyor. Bütün güçlerin ana-babasında olduğunu düşünen çocuk, bir gün, onları meyve ağaçlarının fırtınadan yıkılması dolayısıyla çok üzgün görünce şaşkın kalır: Dolayısıyla, babasının gücünün bir sınırı vardır! Bu

76) Th. FLOURNOY, Une mystique moderne, *Arch. de Psych.*, 1915 (cilt XV).
77) SPIELREIN, *Arch. de Psych.*, cilt XVIII, s. 307.

spontan örneklerin sayısı artırılabilir. Bu bakımdan, elimizdeki malzeme, çok açık seçik biçimde, Bovet'nin tezini doğrular. İncelediğimiz en küçük çocukların genellikle insanlara mal ettiği mutlak güç özelliğinin küçük çocukların ana-babalarına mal ettikleri sınırsız güçlerden gelmesinin ötesinde, çoğu zaman, daha belirgin olgular da saptadık. Çocuklara çok sık babalarının güneşi, Salève'i, gölü, yeryüzünü ve gökyüzünü yapıp yapamayacağını sorduk. Küçük çocuklar bu soruya evet cevabı vermekte duraksamadılar. İşte anlamlı bir mit: Bu mitte ana-babaların mutlak gücü gerçekten sembolik bir düzleme aktarılıyor ama gene de açık seçik özelliklerini yitirmiyor:

Marsal (20), biraz uydurarak, güneşin ataları tarafından bir top gibi havaya atıldığını söyleyen bir zekâ özürlü: Kendisine bu ataların kimler olduğunu soruyoruz: "Bence bizi birinin üretmesi gerekiyordu." – "Tanrı'nın mı?" – "Doğrusu, ben Tanrı'ya inanmıyorum. Doğrusu, insanlığın düzeninin başlaması için bir şey gerekli oldu." – "Nasıl oldu?" – "O (Tanrı) parçaları alıp bir insan yapamadı. Cinsiyetlerin birbirlerine yakınlaştırılması gerekti. Yaşlı biri vardı, ihtiyar değil ama yaşlı. Onunla birlikte bir de kadın. Kadın da aşağı yukarı aynı yaştaydı." Marsal bir süreden beri ciddi bir tavır içinde. Bu kadını anlatmasını istiyoruz ondan. Cevap veriyor: "Yüzü annemin yüzüne benziyor. Annem bu dünyada en sevdiğim varlık." Yaşlı kişiye gelince, onun yüzü de, tabii ki, babasının yüzüne benziyor: Sakalı yok, aynı çizgiler, aynı gözler. Sadece biraz daha genç. Oysa, Marsal'a göre, dünyayı oluşturan ve güneşi volkanlardan çıkaran bu atalardır.

Böyle bir mit, tabii ki, küçük çocukların zor hissettikleri şeyleri simgeliyor: Dünya ana-babaları tarafından yapılmıştır.

Çocuğun ana-babasında var olduğunu düşündüğü her yerde hazır ve nazır olma özelliğiyse, çok açık seçik biçimde, çocuğun ana-babasında cahillik ya da yanılgı keşfettiğinde düştüğü bunalım olgusuna bağlıdır. Burada, genellikle görüldüğü gibi, çocuk inancı örtüktür, ifade edilmemiştir, hatta ifade edilmesi mümkün değildir ve böyle bir inancın varlığı ancak yıkıldığında fark edilir. Bovet'nin aktardığı çok kesin bir olgu da Edm'in anısıdır. İlk kez babasının doğru olmayan bir şey söylediğini duyan küçük çocuk. Metindeki bölümü çok büyük bir dikkatle

okumak gerekir.[78] Özellikle şunu hatırlayalım: "O zamana kadar kuşkulanmadığım şaşırtıcı bir şey keşfetmiştim: Babam Tanrı gibi değildi, her şeyi bilmiyordu. Şok, onun doğruyu söylemediği yollu kuşkudan gelmedi; babam, sandığım gibi, mutlak güce sahip, her şeyi bilen biri değildi, bu korkunç olay doğurdu şoku."

Şu olguyu gözlemledik. 6 ½ yaşındaki Del her şeyin bir cevabı varmış gibi ve yetişkinler her şeyi biliyorlarmış gibi sorular soruyor. Bir keresinde öğretmenine, "Siz niçin hiç yanılmıyorsunuz?" sorusunu yöneltiyor. Del (7;2), her şeyi doğrulamaktan vazgeçmiş gibi, beklenmedik olgularla ilgili olarak daha az soru soruyor. Bir önceki yıl sorduğu soruları hatırlatıyoruz kendisine. Del bu soruların saçma ya da cevapsız olduklarını söylüyor. "Babam her şeyi bilemez, ben de bilemem," diyor. Del, bu arada, yetişkinlerin düşünceleri konusunda bir kuşkuculuk bunalımına düşüyor; Bovet'nin anlattığı bu bunalım çocuk düşüncesi bağlamında çok önemlidir. Gerçekten de, Del, yetişkinlerin her şeyi bildiklerine ve mutlak bir güce sahip olduklarına inandığı dönemde dünyayı uyumlu bir biçimde düzenlenmiş, rastlantıları dışlayan bir bütün gibi düşünmüştür; oysa, Del, sözünü ettiğimiz kuşkuculuk döneminde her şeyin doğrulanabileceği düşüncesinden vazgeçmiştir ve böylelikle rastlantı ve doğal açıklamayı kabul etmeye hazır duruma gelmiştir.

Çocuklar ana-babanın zamandan da bağımsız olduğunu düşünürler: Birçok çocuk babaları dünyaya geldiğinde gölün kazılmamış olduğunu, Salève'in henüz inşa edilmemiş olduğunu söylemiştir. Marsal miti, çocuğun, ana-babasını, nesnelerin kökeninin ne kadar öncesine yerleştirdiğini göstermiştir.

Nihayet, her yerde hazır ve nazır olma da bakışım için hatırlatılmaz. Suçlu çocukların hissettikleri izlenme ve gözlenme duygusunu hepimiz biliriz. Neşeli bir çocuk sürekli anlaşıldığına, keşfedildiğine, çevresinin dolu olduğuna inanır. Her şeyi bilen yetişkin her yerde hazır ve nazır duruma gelir.

Dolayısıyla, ana-baba sevgisinin kaynağı da budur büyük olasılıkla: Ana-baba tanrıdır. Bovet, bu bağlamda, çok doğru bir tavırla, bu ilk düzeylerde eğitimle dayatıldığında Tanrı düşüncesinin çocuk için ne kadar yararsız ve sıkıcı olduğunu gösteriyor. Tanrısal yetkinlikler üstünde durulduğunda, çocuk, Tanrı'yı ana-babasının rakibi gibi görüyor ve

78) Ed. GOSSE, *Père et fils*, çev.: MONOD ve DAVRAY, Mercure de France, 1912, s. 51-52.

Bovet bu açıdan çok ilginç olgular aktarmıştır. Tanrısal yetkinlikler üstünde durulmadığındaysa, spontanlığına bırakılmış çocuk için Tanrı'nın hiçbir kutsal tarafı yoktur. Ötekiler gibi bir insandır, bulutların ve gökyüzünün üstünde yaşar ve bizden hiçbir farkı yoktur neredeyse. "Patronu için çalışan bir bey", "para kazanan bir bey"... 7-8 yaşlarındaki halk çocuklarının Tanrı'yla ilgili tanımları. Çalışan işçileri seyrederken "Tanrılar" gördüğüne inanan çocukların sözlerini aktarmıştık. Zaten çok sayıda çocuk birçok Tanrı bulunduğunu söylemiştir: Tanrı sözcüğü, onlar için, birçok güneş olduğuna inanan çocuklar gibi, güneş ve ay sözcüğü gibi geneldir. Kısaca söylemek gerekirse, anketler sırasında çocuklar ne zaman Tanrı'yı devreye soksalar bir uydurukçuluk (Tanrı bir peri ya da Noel Baba'dır) söz konusudur ya da gerçekten insani bir aktivite mal etmişlerdir Tanrı'ya. Sözgelimi, bazı çocuklar gölü Tanrı ya da insanlara mal etme konusunda duraksamışlardır: "Gölü yapan Tanrı mıdır, insanlar mıdır, bilemiyorum."

Sonra bunalım baş gösterir. Ana-babanın bu nesneleştirilmesinin kaçınılmaz bir biçimde bir sonu vardır. Bovet şöyle diyor: "Çok uzun zamandan beri biliniyor ki, altı yaş civarında bir rasyonalist ve felsefi dönem vardır; bu dönem genellikle merakın *uyandığı* dönem gibi gösterilmiştir; oysa, bize göre, bu dönem birçok bakımdan yeniyetmelik *bunalımına* benzeyen entelektüel ve ahlaksal bir *bunalım*dır."[79] Böyle bir olgunun sonuçları bellidir. Çocuğun daha önce ana-babasına mal ettiği duyguların başka yerlere aktarılması gerekir ve çocuklara verilen eğitim gereği bunların Tanrı'ya aktarılma dönemidir bu dönem. Çocuğun anababasını "ilahlaştırdığı" söylendi. Bovet, haklı olarak, çocuğun, anababasının mükemmelliklerinin sona erdiği bir dönemde Tanrı'ya "babalık niteliği yüklediğini" söylüyor. Burada bizi ilgilendiren bakış açısından, ana-babalara mal edilen güçler, tedrici olarak, daha çok sayıda insana ya da eski insanlara, "ilk insanlar"a mal ediliyor. Ya da, nihayet, bazı durumlarda bunalım o kadar derinleşir ki yapaycılıktan kuşkulanılır ama genellikle daha sulandırılmış bir yapaycılık 6-7 yaş bunalımında birkaç yıl kendini gösterir.

Sonuç olarak, ana-baba sevgisinin yapaycılığın kaynağı olabileceğini yeterince görüyoruz: Ana-baba Tanrı olunca çocuk için dünyanın onların aktivitesine ya da genel olarak insanların aktivitesine bağlı olması kesindir. İnsani bir yapaycılığı ve tanrısal ya da dinsel bir yapaycılığı niçin

79) BOVET, *a.g.y.*, 1919, s. 170-171.

ayrıntılarıyla saptayamadığımız da anlaşılıyor. Bunlar en azından 7-8 yaşlarında kesinlikle aynıdır: Tanrı bir insandır ve insanlar Tanrı'dır ya da Tanrı insanların önderidir, ancak ana-baba sevgisinin aktarılması yoluyla. Özellikle çocuk yapaycılığının kökenleri ve yansımaları bağlamında ne kadar özgün olduğu görülüyor. Dolayısıyla, onu dışarıdan dayatılan ve çocuğun iyi anlayamadığı dinsel bir eğitime bağlamak hata olur.

Şimdi, yapaycılığı üretebilen ya da destekleyen bireysel faktörlere geçersek çok daha ortak olgular çıkar karşımıza. Ama, psikolojik incelemeden de anlaşıldığı gibi, çocuğun düşüncesini biçimlendiren şey, narsisist, hatta Freud'un tüm organik işlevlere yönelen ilgileri belirtmek amacıyla dediği gibi "oto-erotik" ilgiler ve ana-baba kompleksleridir. Dolayısıyla, yapaycılığın iki bireysel faktörü vardır: Bunlar çocuğun bir yandan organizma sayesinde, bir yandan da genel olarak eliyle gerçekleştirdiği etkinlikler yoluyla nedeni olduğu duygulardır.

Birinci nokta göründüğünden daha önemlidir ama her türlü tabu ve içe atmayla ilişkili olduğundan anketlerimiz sırasında sadece birkaç iz bulabildik bu bağlamda. Küçük çocukların sindirim ve karıştırma fonksiyonlarıyla ne kadar ilgilendiklerini biliyoruz. Oysa, ırmakların kökeniyle ilgili inançlarda çok açık seçik karıştırma işaretleri gördük. Solunumun (bir soluğun üretimi gibi kabul edilen), hatta barsak gazlarının çocuğun dünyayla ilgili düşüncelerinde rolleri vardır, çocukların hava ve rüzgârla ilgili düşünceleri irdelendiğinde bundan kuşkulanmamız zordur (bkz. *C.P.*, böl. I).

İkinci noktaya gelince, o çok önemlidir. Çocuk düşüncesi çocuğun bedensel etkinliğiyle çok yakından ilişkilidir. Stanley Hall[80] çocuğun merakının el işlerine ve nesnelerin tahrip edilmesine ne kadar bağlı olduğunu çok iyi görmüştür. Bayan Audemars ve Lafendel'in J.-J. Rousseau Enstitüsü Çocuklar Evi'ndeki gözlemleri çocuğun zihinsel gelişmesinde el işlerinin ne kadar önemli olduğunu göstermiştir. Bu yetenekli pedagoglar, düşünce ve el işleri ilişkilerine göre çocuğun zihinsel gelişmesinde üç düzey belirlemişlerdir. Birinci düzeyde (3-4 yaş) çocukta "düşünce eylemle tıkanmıştır". Bu, yönlendirme düzeyidir. İkinci düzeyde (5-7 yaş) "motor etkinlik ve zihinsel etkinlik arasında birlik vardır". Üçüncü düzeyde (7-8 yaş) "çalışma düzenli olur, hareket düşünceye bağlıdır çünkü düşünce eylemden önce gelir".[81] Bu ifadeler, Çocuklar

80) *Pedag. Sem.*, cilt X (1903).

81) M. AUDEMARS ve L. LAFENDEL, *La Maison des Petits de l'Institut J.-J. Rousseau*, Neuchâtel ve Paris, Delachaux & Niestlé, 1923.

Evi'nde hesap öğrenmenin ve tüm entelektüel yaşamın kendiliğinden yönlendirmeden ve el işleri gerekliliklerine uyumdan kaynaklandığı hatırlandığında anlam kazanır. Düşünce kendi bilincini bulur bulmaz üretime bağlıdır. Mach, Rignano ve Goblot akıl yürütmeyi "zihinsel bir deneyim" ya da düşüncede bir yapı olarak tanımlamışlardır. Çocuk bağlamında "düşüncede üretim"den söz etmek gerekir.

Nihayet, bu bağlamda düşünceleri tamamlayabilmek için yapaycılığın aksesuvar niteliğindeki bir faktörünü de belirtmek gerekiyor: Dil. Doğaya uyguladığımız "yapmak", "oluşturmak" vb. fiillerin çok büyük ölçüde yapaycılık özellikleri taşıdıkları kesindir. Ama dilin çocuk yapaycılığını açıklama konusunda yeterli olmadığı da kesindir: burada, her zamanki gibi, dilin gerileyici eğilimleri ve çocuk zihniyeti arasındaki basit örtüşmeyi görüyoruz. Zaten, burada da, her yerde olduğu gibi özgündür çocuk: Çoğu zaman kullandığı, "yapmak" sözcüğü değildir genellikle, daha çok "yaptırmak" sözcüğünü kullanır (rüzgâr bulutları hareket ettirir, güneş çiçekleri büyütür vb.). Oysa, daha önce gördüğümüz gibi, "yaptırmak" ifadesinin hem animist hem yapaycı bir anlamı vardır: gerçekleşme bağlamında bir dış hareket ettirici ve bir iç ilke içerir.

5. ÖZDEŞLİĞİN KÖKENLERİ VE YAPAYCILIKLA ANİMİZMİN ZAYIFLAMASININ NEDENLERİ. – Çocuğu animizminden ve yapaycılığından vazgeçmeye götüren unsurlar gerçek anlamda deneyimleri olamaz. Hiçbir doğrudan deneyim animizm eğilimli bir zihne güneşin ve bulutların canlı ve bilinçli olmadıklarını kanıtlayamaz. Yetişkinin verdiği eğitim de çocuğu yanıltamaz çünkü çocuk kendi animizminden yetişkinin onu ortadan kaldırmasına yetecek kadar çok söz etmez; ayrıca, animist çocuk beynine herhangi bir konuda en iyi dersleri yerleştirir. Yapaycılığa gelince, o, nesneleri seyretmekle engellenemeyecek zihinsel eğilimlere dayanır, öyle ki, çocuk kesinlikle her türlü ön-ilişkiden vazgeçmeye hazırdır.

Dolayısıyla, animizmin ve yapaycılığın zayıflamasını açıklayan gerçek, çocuğun zihnine doğrudan yaptığı baskı değil, zihinsel yönelimde bir değişikliktir. Bu değişiklik neye bağlı olabilir? Cevap bizim animizmin ve yapaycılığın toplumsal ya da bireysel faktörlerini düşünmemize göre değişir.

Toplumsal faktörlerle ilgili olarak Bovet'nin anlattığı bunalım (çocuk, bu bunalım sayesinde, ana-babasının, sonra genel olarak insanların mutlak güce sahip olmadıklarını ve dünyayı yönetmediklerini an-

lar) aşkın yapaycılığın zayıflamasını açıklama konusunda yeterlidir. Bu bunalım, doğal olarak, animizm üstünde etkilidir ve çocuğu nesnelerin bizimle sandığından çok daha az ilgili oldukları düşüncesine götürür.

Bireysel faktörlerle, yani dünyayı 'ben'le sürekli özdeşleştiren faktörlerle (çocuk bu sayede her şeyin insanlarla ilgili olduğunu, insanlara benzediğini, insanların çevresinde döndüğünü düşünür) ilgili olarak, öyle görünüyor ki, çocuk benmerkezciliğinin tedrici gerilemesi çocuğun nasıl nesneler karşısında yavaş yavaş nesnel bir tavır benimsediğini ve dolayısıyla animizm ve yapaycılığı besleyen ilişkilerden vazgeçtiğini açıklamaya yeterlidir. Oysa, 7-8 yaşlarında çok belirgin olan benmerkezciliğin gerilemesi, başka bir vesileyle gördüğümüz gibi (*L.P.*, böl. I-III), çocuk düşüncesinin tedrici sosyalleşmesine bağlıdır.

Onu ana-babasına bağlayan özel bağın kopması ve özel görüş açısından ya da benden kopma... Animizm ve yapaycılığın tedrici gerilemesini açıklar gözüken iki temel faktör budur... Dolayısıyla, yapaycı nedensellikten nedenselliğin üst biçimlerine doğru tedrici geçiş nasıl açıklanacaktır?

Çocuğun kendiliğinden ulaştığı bu üst biçimler, gördüğümüz gibi, tözsel özdeşleştirme aracılığıyla nedensellik, yoğunlaştırma ve seyreltme modeli ve belli bir ilkel atomculuk ya da öğe kompozisyonudur.

Kimlik arayışı 7-8 yaş üstü düzeylerde çok belirgindir. Güneş ve ay bulutlarla ya da havayla özdeşleştirilir. Havadan buhar ve su ve de ateş çıkabilir. Şimşek dumanlı bulutların ateşe dönüşmesine indirgenir. Toprak ve taş aynı tözün iki özelliği olarak kabul edilir vb. Öte yandan, bu dönüşümlerde yoğunlaşmalar ve seyreltmeler vardır. Güneş "sıkıştırılmış" bir buluttur, bulut havadan ya da "sıkıştırılmış" rüzgârdan oluşur, taş sıkıştırılmış topraktır ve toprak da kum ve toza dönüşmüş taştır. Nihayet, bu yoğunlaştırmalar ve seyreltmeler tanelerin ya da parçaların varlığını gerektirir ve 11-12 yaş çocukları açık seçik bir biçimde belirtirler bunu.

Dolayısıyla, büyük olasılıkla, M. E. Meyerson'un istediği gibi, nedenselliğin ilk pozitif biçimi özdeşleştirmedir. Ancak özdeşleştirmenin bir öyküsü vardır. Bir çırpıda ortaya çıkmaz ve zekânın gelişmesinin farklı dönemlerinde gerçekleştirdiği özdeşleştirmeler ne aynı değerdedirler ne de aynı yapıya sahiptirler. Pre-Sokratiklerin özdeşleştirdikleri şeyler bugün ayrıdır ve bizim özdeşleştirdiğimiz şeyler de Pre-Sokratiklere heterojen görünüyordu. O halde, çocukta özdeşleştirme nasıl oluşur? Gözlemleyebildiğimiz kadarıyla genetik gelişme şöyle oluşuyor:

Çocuk önce nesneler arasında *dinamik ilişkiler* kuruyor: Bulutlar ve yağmur birbirlerini çekiyor, soğuk, don ve kar birbirlerini çekiyor, rüzgâr ve bulutlar birbirlerini etkiliyorlar, bulutlar güneşi etkiliyorlar, itiyorlar, kovuyorlar ya da çekiyorlar vb. Her şeyin insan tarafından üretildiği ve her şeyin canlı olduğu düzeyde bu ilişkiler sadece yarı psişik, yarı fiziki, mesafeli ve gerçek anlamda öz birliği olmayan eylemler içerirler. Bununla birlikte, bu dinamik ilişkilerden bazıları tözsel ilişkilere uzanır, yani mekânda ayrılmış cisimleri çocuk kimi zaman doğrudan doğruya birbirlerinden oluşmuş gibi algılar (bkz. böl. IV, §2, hava ve gölge olguları).

İnsanın çocuğun gözünde bir tanrı olma durumu sona erdiği ve doğanın çevremizde ve ilgi alanlarımız çevresinde dönme durumu sona erdiği ölçüde çocuk olayları kendisi açıklamaya çalışır. Nesneler ve insan arasındaki ilişkiler şimdiye kadar nesnelerin insan tarafından üretildiği mitini doğuruyordu. Bundan böyle, nesnelerin kendi aralarındaki ilişkiler, nesnelerin insandan kopmaları ölçüsünde, *oluşum* mitlerini doğuruyorlar. Güneş bulutlardan çıkar, şimşekler ve yıldızlar güneşten çıkar, rüzgâr bulut oluşturmak için birikir vb. Oluşum diyoruz ve henüz gerçek anlamda özdeşleştirmeden söz etmiyoruz, çünkü nesneler canlı ve bilinçlidirler henüz ve çocuk başlangıçta dönüşümün kaynağını belirtmez. Bu mitler bütünüyle Vo mitine (§2) benzer; bu mite göre, insan bir solucandan çıkmıştır, solucan ise suyun dibindeki bir kabarcıktan çıkar.

Oluşumdan gerçek anlamda *özdeşleştirme*ye sadece dinamizmi mekanizmden ayıran bir fark vardır: Nesneler yaşamdan ve spontan güçten ayrıldıkça bulutların yıldızlara ya da rüzgârın buluta dönüşmesi mekanikleşir ve bu durumda çocuk atomistik *yoğunlaşma* ve *kompozisyon* modellerine başvurur. Ama çocukların nasıl mekanik açıklama ihtiyacı noktasına geldiklerini izah edebilmek için onların doğal hareketleri nasıl açıkladıklarını bilmek gerekir. Çocuğun fiziğinin titiz bir biçimde araştırılması ve çocuğun sadece nesnelerin kökeni konusunda değil olguların ayrıntısıyla ilgili açıklamalarını, dönüşümlerin ve hareketlerin nasıl olduğuna ilişkin açıklamalarını da analiz etmek gerekir. Bunu daha sonra *Çocukta Fiziki Nedensellik* adını vereceğimiz bir kitapta yapmaya çalışacağız.

Ek

IV. bölümün 2. ve 3. paragraflarındaki inanç ve büyü etkisi ilişkileri üstüne not

Her türlü anlam belirsizliğini ortadan kaldırabilmek amacıyla, genellikle sosyolojide kullanılan "büyü" sözcüğünü niçin çocuk psikolojisinde kullandığımızı birkaç kelimeyle açıklamanın yararlı olacağına inanıyoruz.

Bu konuda Meyerson'la yaptığımız tartışmalar sırasında (bkz. böl. IV) aramızda bir fikir ayrılığı ortaya çıktı. I. Meyerson büyü kavramının kolektif özelliği olan eylemler ve inançlar içerdiğini söyledi bize. Burada, her şeyden önce gerçek bir sorun var: Verilen tüm örneklerde, büyü, toplumsal grup içinde yer alıyor. Ama bu kesinlikle bir rastlantı değildir, özel koşullara bağlı bir olgudur. Biraz düşünürsek, büyü olgusunun içerik ve biçiminin oldukça sıkı bir biçimde toplumsal eylemlere, iletişimlere bağlı olduğu görülür; sembolik karakteri biçemseldir, grameri ve sözdizimi ritlerden ve grup tavırlarından oluşan bütüne uyarlanmayı, uzun bir uyarlanmayı gerekli kılar: Bu dilin bir tarihi vardır. Etkinliğin doğası bile bu sosyallik içinde hissettirir kendini. Bir inanç için tüm grup yaşamının kendisine bağlı kalması oldukça önemlidir. "Yansıttığı

ışık"tan sadece bir güç fazlalığı çıkarmaz: Sonuca ulaşan bir eylemdir. Başarılı olan ve kurtaran bir inanç, şaşırtan ve başarısız olan bir inançtan farklıdır.

Dolayısıyla, bir yandan etkinlik olgusu tam anlamıyla psikolojik görüş açısından bile ortadan kaldırmaz, öte yandan doğanın ve özellikle etkinliğe inanç düzeyinin kolektif yetişkin ve bireysel çocuk olgularında aynı olduğu söylenemez.

Çocuklarla ilgili olgularda belki ayrım yapmak uygun düşer:

1. Bazı olgularda, dünyada uygulanmış gerçek bir eylemden çok, bir dış güç daveti söz konusudur. Bu olgular bağlamında gerçekten bir etkinliğin olup olmadığı ya da P. Janet'nin çok iyi irdelediği yöntemler yardımıyla bu gerilimi saptamak için psikolojik gerilim sallanmalarının ya da çabalarının söz konusu olup olmadığı sorgulanabilir.
2. Başka durumlarda, kişisel "deneyim", başarı ve benzer koşullarda ortaya çıkan ikinci bir olaya uygulama söz konusudur. Burada, bir nedensel zincirlenme ya da etkinliğe öncekinden daha yakın ama ondan iki özellikle ayrılan bir motivasyon biçimi olduğu söylenebilir. Burada, bir yandan kesinlikle zincirlenme, art arda geliş söz konusudur; oysa, I. Meyerson gerçek etkinliğin ve özellikle büyü etkinliğinin onu tetiklemeye yönelik olay, hareket ya da rit arasında bir eşzamanlılık biçimini gerekli kıldığına inanır; başka bir vesileyle belirttiği gibi, bu durumda "neden" bir özellik, olayın bir parçasıdır. Öte yandan, çocuğun bu tür eylemlere bağladığı inanç zayıftır ve büyü etkinliğinin güç ve sürekliliğinin tersine fazla sürekli değildir.
3. Nihayet, çocuğun inancının kökeninde "sosyal" bir inancın bulunduğu (pratik açıdan: yaygın ya da çocuğun yaygın, genel olduğuna inandığı) olgular vardır. Genel olan, çocuk için aynı zamanda gerekli de olacaktır, "zorlayıcı" bir karakteri olacaktır bunun. I. Meyerson'a göre, sadece bir çocuk arzusuyla bu türden bir inancın rastlaşması büyü etkinliği olgularına yakınlaştırılabilecek olgular doğurabilir. Ve burada, çocuğun yetişkinlerin sosyal dünyasından işlemeden çıkardığı inançlarla tamamen çocuğa özgü kökenleri olan inançları birbirinden ayırmak gerekir.

Bu son olgu Meyerson'a göre en uygun olanıdır. İnançları, ritleri ya da özel oyun-ritleri, erginlenme ve katılım ritleri, gelişme ve yaratma ritleri, dışlama ve ceza ritleri, dili ve simgeleri olan –bunların tümü

çocukların yetişkinlerinkinden farklı arzularına ve korkularına denk düşer– bir çocuk toplumunu gerekli kılar. Ona göre, özel oyunları, şarkıları ve sembolleriyle izciler bizimkinden daha güçlü bir dayanışmanın olduğu toplumlarda bu biçimde örgütlenmiş çocuk grupları bulunabileceğinin kanıtıdır. Bu tür bir irdeleme çok yararlı olur. Çocuğun büyü etkinliğinin özgün yanını, etkinlik dışındaki büyü olgusunun özelliklerini görme olanağı verir. Böyle bir irdeleme, tabii ki, her çeşit sosyal psikoloji araştırması gibi, sosyal oyun ortamında belli bir dönemdeki olgunun irdelenmesini, çocuk-bireyin inanç edinme sürecinin irdelemesini, bunların sosyal faktörler ve kişisel deneyim etkisi altında gösterdiği değişmelerin irdelenmesini, inançların yitirilmesinin irdelenmesini de içerir.

Bütün bu gözlemlerin genel anlamı, bir büyü atmosferi yaratabilmek için uzun bir konformizm döneminin gerekli olduğudur.

Biz kendi açımızdan kesinlikle inanıyoruz ki, tüm yetişkin topluluklarında büyü son derece sosyal bir gerçekliktir ve bu nedenle büyü etkinliğine beslenen inanç, onu çocuklarımızın fazla yoğun olmayan ve çok kesintili inançlarına benzemez kılan bir yoğunluk ve süreklilik kazanır. Ayrıca, biz, I. Meyerson gibi, tüm sosyal kurumların işleyişinde bireysel ve sosyal olanın paylarını ayırmanın boş bir çaba olduğuna inanıyoruz: Sosyal süreç ve onun bireysel bilinçlerdeki yansıması tek ve aynı şeydir ya da, daha doğrusu, aynı gerçekliğin iki yüzünü oluşturur. Ayrıca biz sözcük dağarcığımızı ne çocuğun bireysel inancını ilkel sosyal inançlarla özdeşleştirmek için ne de sosyolojik araştırmanın karşısına G. Tarde türünde bir sosyal psikoloji çıkarmak için seçtik.

Biz sadece aşağıdaki çalışmanın hipotezini oluşturduk. İnanıyoruz ki, sosyologların betimlediği büyünün çok sayıda ve çok karmaşık özellikleri arasında mesafeli etkinlik kavramı, olduğu gibi inanca karşıt toplumsal yaşama çağrı yaparak, psikolojik açıdan açıklanması en zor özelliktir. Dolayısıyla, kesinlikle katıksız bir araştırma hipotezi bağlamında bütünüyle bireysel etkinlik kavramı ve büyü düzeyindeki sosyal inançların getirdiği kavram arasında bir süreklilik olduğunu kabul ettik. Bu, kesinlikle, bu sosyal inançların, özellikle sosyal oldukları için zorlamadan ve billurlaşmadan çok daha büyük bir güce sahip olmadıkları anlamına gelmez. Bu, sadece, onların bireysel, psikolojik bir altyapı sayesinde mümkün olmuş oldukları anlamına gelir.

Dolayısıyla, biz bu psikolojik görüş açısından "büyü" türünü uzaktan etkinlik kavramıyla tanımlıyoruz ve bu bağlamda iki tür saptıyoruz: 1. Bu inancın fazla yoğun olmadığı ve büyük olasılıkla kesintili olduğu bireysel çocuk büyüsü. 2. Aralarında çok daha yoğun ve çok daha sistematik bir inancın bulunduğu, çok sayıda *sui generis* özelliğin karakterize ettiği gerçek anlamda büyü ya da kolektif büyü.

Oysa biz, bölüm IV, §2'de, özellikle bu etkinlik kavramının gelişmesi içinde, bu süreklilik araştırması nedeniyle sadece özellikle bireysel çocuk inançlarını, yani yetişkin etkisinden ve genel çizgileriyle çocuklar arasındaki iletişimden kurtulmuş çocuk inançlarını aktardık.

Ama açık ve kesin olan şu ki, mesafeli etkinlik kavramı irdelemesine çocukta büyülü sosyal inançların oluşmasıyla ilgili bir araştırmayı da eklememiz yararlı olurdu. I. Meyerson'a göre, gerçek anlamda büyünün psikolojik analizinin buradan başlaması gerekirdi. Bize göre, tersine, bu araştırmanın bir bireysel etkinlik irdelemesiyle ilişki içinde yapılması gerekir. İlkel toplum çocukları ya da uygar çocuk toplumları üstüne bu tür çalışmalar olmayınca derleyebildiğimiz gereçlere göre (böl. IV, §2) çocuktaki bu sosyal büyünün özellikle etkinliğe inancın güçlendirilmesiyle ilişkili olduğunu düşünebiliriz; bu güçlendirme, çocuk yetişkinlere has sosyal inançlardan ve uygulamalardan esinlendiğinden, kuşkusuz, daha yoğundur.

Bir örnek verelim bu bağlamda. Bize bilyelerle ilgili bireysel yöntemini anlatmış olan delikanlı şu kolektif olguyu hatırlıyor. Kendisinin ve arkadaşlarının, Protestan olmalarına rağmen, atacakları bilyelerin üstüne bir haç işareti çizme gibi (kazanmak amacıyla) bir alışkanlığı vardır. Anımsayabildiği kadarıyla, bu alışkanlık bu delikanlıda basit bir taklit olayından doğmuş, sonunda yavaş yavaş herkesin kendisini etkin olabileceği inancına zorladığı bir rite dönüşmüştü. Aynı delikanlı bu uygulamaların daha zengin ve karmaşık olduğu izlenimindedir ama sadece bu kalmıştır aklında.

Tabii ki, böyle özel bir olgudan hiçbir şey çıkaramayız. Dolayısıyla, soruyu cevapsız bırakıyoruz ve anlattığımız bireysel inançları göstermek için "büyü" adlandırmamızın amacının sadece bu inançların getirdiği etkinlik kavramıyla özellikle sosyal büyü ritlerinin getirdiği kavramlar arasında bir süreklilik araştırmasına olanak sağlamak olduğunu söylüyoruz. Bu terminoloji sorunu ve gerekli kıldığı çalışma hipotezi dışında Meyerson'un gözlemlerini bütünüyle kabul ediyoruz. Biz de, kendisi gibi, özellikle etkinlik içindeki asıl inançlardan (böl. IV,

§2'de aktarılan olguları karakterize eden inançlar gibi bireysel inançlar ya da sosyal inançlar) psikolojik gerilimi saptamaya yönelik basit korunma olanaklarını ve zincirlenme ya da art arda gelme temeline dayalı bütünüyle nedensellik fenomeni temelli biçimleri ayırt etmeye önem veriyoruz.

İsim Dizini

ÇOCUĞUN GÖZÜYLE DÜNYA

Jean Piaget

Türkçesi: İsmail Yerguz

Çocuk psikolojisi ve bilişsel gelişim alanında yaptığı çalışmalarla çığır açan Piaget, insan bilgisinin gelişimini incelediği çalışmalarıyla genetik epistemolojinin kurucusu ve öncüsü olmuştur. Çocuğun çevresindeki nesnelerle kurduğu ilişkinin güdüleyici doğası, Piaget'nin deyişiyle, çocuğun kendi dışındaki gerçekliği içsel ve öznel bir dünyadan ayırma çabasıyla tanımlanır. Bu davranışsal uğraşın özünde maddesel ve somut bir evren kurma itkisinin yattığına işaret eden Piaget, insan zekâsının gelişimindeki evreleri uyarlama ve uyarlanma arasındaki karşılıklı ilişkiden itibaren çözümler. Çalışmasına temel olan gelişim psikolojisi, bilişsel teori gibi kavramların bugün bağımsız birer bilimsel araştırma alanına dönüştüğü İsviçreli bilginden görkemini koruyan bir klasik.

Kapak Resmi: "Çaydanlık Araba", *Zachary B., 2002* (5 yaş).

psikoloji

çocuk psikolojisi, gelişimbilim




9 789752 981850